



**Universidade de Aveiro** Departamento de Comunicação e Arte  
2011

**Ângela Cristina Matias  
Correia Vargues**

**Da ideia ao projeto: uma abordagem à arte  
contemporânea em EVT**





**Universidade de Aveiro** Departamento de Comunicação e Arte  
2011

**Ângela Cristina Matias  
Correia Vargues**

**Da ideia ao projeto: uma abordagem à arte  
contemporânea em EVT**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Criação Artística e Contemporânea, realizada sob a orientação científica do Dr. Paulo Bernardino das Neves Bastos, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor José Pedro Barbosa Gonçalves de Bessa  
Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

arguente

Prof. Doutora Maria Madalena Amaral Veiga Leitão  
Professora Coordenadora de Educação Artística, Escola Superior de Educação -  
Instituto Politécnico de Castelo Branco.

orientador

Prof. Doutor Paulo Bernardino das Neves Bastos  
Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

## **agradecimentos**

Ao meu orientador, Doutor Paulo Bernardino das Neves Bastos, pela amizade, pela confiança depositada e pelas palavras de incentivo.

Um agradecimento especial aos colegas que acolheram este projeto, à Direção da Escola e a todos aqueles que indiretamente colaboraram comigo.

Aos professores e colegas de mestrado, pela disponibilidade e apoio.

Aos meus pais, pelo reconhecimento de valores como o empenho e perseverança.

**palavras-chave**

Educação Artística, processo criativo, arte contemporânea, EVT

**resumo**

As sucessivas transformações que caracterizam a atualidade propõem novas configurações, onde o sistema educativo desempenha um dos mais importantes papéis, procurando dar resposta às necessidades que vão surgindo ao longo dos tempos.

A procura de novas práticas e metodologias é uma constante, tentando acompanhar a quantidade de informação e a facilidade de acesso ao conhecimento. A diversidade de recursos e o cruzamento de várias disciplinas apresentam-se como componentes deste processo, a que designamos contemporâneo.

Este estudo coloca a importância da Educação Artística através de uma abordagem à arte contemporânea, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Foi elaborado através do desenvolvimento de um projeto, organizado em três Momentos, que visa aproximar diferentes linguagens. Exploram-se novas possibilidades a utilizar em contexto educativo, promovendo uma aprendizagem significativa, em que os alunos resolvem na prática o seu processo de descoberta.

É uma proposta que pretende ressituar a exploração da disciplina no contexto atual.

O Meio surge como o dispositivo para desenvolver olhares diferentes a partir do habitual, em que se valoriza o processo de experimentação para desenvolver nos alunos o seu sentido estético e artístico.

**keywords**

Arts Education, creative process, contemporary art, VTE  
(Visual and Technological Education)

**abstract**

The successive transformations that characterize the current days propose new patterns, where the education system plays a major role, seeking to give an answer to the needs that arise over time.

The search for new methodologies and practices is relentless and tries to follow to the amount of information and the ease access to knowledge. The diversity of resources and the meeting of numerous subjects are components of this process, which is called *contemporary*.

This study raises the importance of Arts Education through an approach to contemporary art in the school subject of Visual and Technological Education. It was prepared in a three-moment project, which aims to bring together different languages. It explores new possibilities to develop in an educational context that encourages significant learning in which students give answers to their on-going discovery process.

It is a proposal that intends to resituate the exploration of the subject Visual and Technological Education in the current context.

The Environment rises as a device that, from the usual, develops different looks, in which the experimentation process is central to grow students artistic and aesthetic sense.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	7
 <b>Capítulo I</b>	
1. A arte contemporânea e a disciplina de Educação Visual e Tecnológica .....	11
1.1. Uma visão de como se pode processar o ato criativo .....	20
1.1.1. Das diversas fases do desenvolvimento da criança à atividade criadora: uma visão .....	30
1.1.2. Uma abordagem ao processamento da aprendizagem artística .....	33
1.2. Educação por dois prismas: Estética e Artística .....	38
1.2.1. Experiência concreta para o desenvolvimento estético: o caso de Abigail Housen, Visual Thinking Strategies (VTS) e Project Zero .....	42
 <b>Capítulo II</b>	
2.1. Espaço-Tempo versus Espaço-Lugar .....	47
 <b>Capítulo III</b>	
3.1. O projeto de trabalho .....	57
3.1.1. Apresentação e descrição .....	59
3.1.2. Objetivos e Metodologia .....	61
3.1.3. Caracterização da turma .....	64
3.1.4. Caracterização do lugar .....	64
3.2. Parte prática	
<b>Momento I</b> “Conheço o que vejo, não sei como o vês” .....	67
<b>Momento II</b> “Viajar sem sair do Lugar” .....	73
<b>Momento III</b> “O teu Lugar, o nosso Espaço” .....	82
 <b>Conclusão</b> .....	89
<b>Bibliografia</b> .....	91
<b>Anexos</b> .....	96

## Introdução

O projeto dissertação aqui apresentado é composto por uma parte teórica e um trabalho prático, que se enquadra no âmbito da prestação de provas de mestrado em Criação Artística e Contemporânea, da Universidade de Aveiro. O pressuposto transdisciplinar deste plano de estudos, reflete-se neste trabalho que incide nas artes visuais ao nível da Educação Artística, no 2.º ciclo do Ensino Básico, com implementação de projeto na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

A dissertação intitulada *Da ideia ao projeto: uma abordagem à arte contemporânea em EVT*, pretende apresentar um trabalho de experimentação ao nível do processo artístico e educativo. A motivação para este trabalho é reflexo da minha prática como docente e, na necessidade, de explorar novas abordagens possíveis na disciplina. A diversidade de recursos, possibilidades e maneiras de entender a arte, torna urgente educar para uma aprendizagem significativa ao nível das artes visuais, que vá de encontro ao que de mais atual se produz.

Esta ideia ganhou forma ao longo do plano de estudos, influenciada pelas diversas abordagens curriculares, que foi sendo consolidada com a apresentação e discussão de resultados, reflexo da formação de cada discente.

O presente trabalho pretende refletir sobre duas vertentes, considerando:

- a importância da educação artística, através da sensibilização para o desenvolvimento estético e artístico ;
- uma abordagem à noção de arte contemporânea, através dos conceitos Espaço-Tempo/Espaço-Lugar, como proposta para novos modos de olhar e pensar sobre o Meio.

A relação ente arte e ensino passa sobretudo por motivar capacidades intelectuais. De acordo com o filósofo espanhol F.Savater (1947-), a capacidade de significação é aquilo que não posso inventar adquirir ou manter isoladamente, pois depende da mente dos outros, a nossa própria existência como ser mental, o que implica também participar na sua mente, “A verdadeira educação não consiste apenas em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa, e este momento reflexivo – que assinala com a máxima nitidez o nosso salto evolutivo por comparação com outras espécies- exige que constatemos a nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes” (2006, p.39).

A área artística é, por excelência, aquela que permite várias respostas à mesma pergunta. Propõe-se aqui uma breve reflexão sobre o que a educação poderá aprender das artes, em vez de continuar a ser considerada por muitos, como uma disciplina de entretenimento ou meramente decorativa. Torna-se importante entender que a educação artística, poderá ser resposta a uma melhoria nos processos educativos, seja dentro ou fora da escola.

De acordo com Elliot Eisner (2004) são vários os contributos que as artes podem dar à educação, nomeadamente, a capacidade de aceitar várias respostas à mesma pergunta; as interpenetrações entre forma e conteúdo; as relações entre as diferentes formas num todo; a importância da satisfação intrínseca na realização de uma atividade; entender-se que a linguagem literal e a quantificação não são os únicos meios para alcançar ou representar a compreensão de algo; perceber que a importância da flexibilidade e o curso do próprio trabalho e o dedicar tempo a apreciar a experiência.

Estes pressupostos orientam uma base teórica, que pretende contribuir com novas abordagens pedagógicas. A articulação entre educação e o processo criativo permite desconstruir algumas ideias que insistem em perdurar na maneira como se pensa arte. A abordagem à noção de arte contemporânea, far-se-à através dos conceitos Espaço-Tempo/Espaço-Lugar, em que se estabelece uma estreita relação entre a experiência como docente e a prática artística. De acordo com o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), a época atual, define-se pela dicotomia entre o próximo/longe, lado/lado, segundo o autor “We are in the epoch of simultaneity; we are in the epoch of juxtaposition, the epoch of the near and far, of the side-by-side, of the dispersed” (1967).

Esta noção de contemporaneidade levou à ideia de pensar estes conceitos, através de uma série de exercícios, com uma turma do 2.º ciclo, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Ao entender que as escolas são espaços de encontro, onde confluem as mais significativas diferenças do que sucede na atualidade, estas apresentam-se como um excelente campo de experimentação ao nível das artes.

Considerando que a noção de Tempo associado a esta passagem (duração do ano letivo), está implícito num processo que envolve as noções de Espaço e Lugar, tornou-se possível interligar de forma espontânea esta possibilidade, verificando as características que cada uma assume ao longo do processo.

Tornou-se assim um desafio explorar estes conceitos, e sensibilizar os alunos para essa descoberta. De acordo com Lucy Lippard (1997,p.7) “The lure of the local is the pull of place that operates on each of us, exposing our politics and our spiritual legacies. It is the geographical component of the psychological need to belong somewhere, one antidote



to a prevailing alienation. The lure of the local is that undertone to modern life that connects it to the past we know so little and the future we are aimlessly concocting.”

A intenção de propor esta abordagem implica também a partilha da minha perspectiva sobre e durante este período, através de um olhar atento aos vários recursos do Meio, entendendo-os como material de interesse para o envolvimento dos alunos e da comunidade educativa na prossecução do projeto.

Apesar da proximidade entre os vários conceitos, o que parece pertinente destacar é a sua organicidade. Ao longo do Tempo, a noção de Lugar adquire uma componente humana e cultural de grande relevância. A afirmação de Lippard a propósito deste tema, traduz o resultado do trabalho que foi sendo realizado dentro e fora da sala de aula, com a participação de outros elementos para além dos alunos.

“Place is latitudinal and logitudinal within the map of a person`s life. It is temporal and spatial, personal and political. A layered location replete with human histories and memories, place has width as well as depth. It is about connections, what surrounds it, what formed it, what happened there, what will happen there”( Lippard, 1997, p.7).

O trabalho resolve-se na parte prática, permitindo que os alunos desenvolvam a sua pesquisa e façam a sua descoberta. A experiência é um dos importantes componentes a valorizar para estruturar as suas opções de forma criativa.

Como docente profissionalizada houve sempre o cuidado de conhecer a faixa etária em que o projeto foi desenvolvido, dirigindo os exercícios de acordo com aquilo que os alunos conseguem entender e realizar sobre determinado tema.

Esta dissertação está organizada em três capítulos.

O **capítulo I** formula a base teórica sobre a pesquisa feita na área educativa. Inicia com algumas linhas orientadoras sobre movimentos artísticos que deram origem à contemporaneidade e que permitiram a ruptura na maneira de pensar o objeto artístico. De seguida, uma abordagem a alguns autores, que têm contribuído para o entendimento da atividade criadora da criança, numa estreita relação com linguagens bastante atuais, permitindo conhecer alguns dos fatores que a influenciam e, de que forma, esta se processa no seu desenvolvimento. Por último, dar-se-á a conhecer algumas das investigações que se têm revelado úteis para repensar a exploração da arte no campo educacional, permitindo alargar horizontes na pesquisa e investigação no campo das artes/ educação.

A consulta destes programas orientou o processo prático e a sua exequibilidade em sala de aula, permitindo criar autonomia neste tipo de práticas educativas, com a adoção de metodologias que sobrevivam fora de espaços culturais e se reinventem em cada escola, de acordo com seu contexto sócio-cultural.

O **capítulo II** é dedicado a uma reflexão sobre os conceitos de Espaço-Tempo/Espaço-Lugar. Serão apresentados autores de várias áreas, desde a geografia à antropologia, uma vez que o cruzamento destas disciplinas permitirá conhecer as transformações que vão ocorrendo nos vários domínios da sociedade. É o capítulo dedicado aos conceitos que têm orientado a minha pesquisa e que estão ligados a esta noção de transitoriedade e proximidade, em que se estabelece uma relação muito específica no Lugar.

*“An art that is in place, or on site, can create a different (not necessarily better) relationship between the viewer and the place. It too frames, but in collaboration with the place itself, and with the looker, both of which are always changing” (Lippard, 1997, p.20).*

No **capítulo III**, será a apresentação do projeto (Re)Conhecer, organizado em três momentos, em que pretende dar resposta à organização do trabalho de projeto, através de enquadramento teórico e pelos registos fotográficos feitos ao longo do processo. Ainda foram disponibilizados alguns vídeos das aulas, como documentação ao trabalho desenvolvido, uma vez que se trata de um processo experimental.

Momento I- “Conheço o que vejo, não sei como o vês”

Momento II- “Viajar sem sair do Lugar”

Momento III- “ O teu Lugar, o nosso espaço”

No final do **capítulo III**, foram apresentadas algumas considerações finais, que incidiram especificamente na implementação do projeto em sala de aula. Esta particular atenção destina-se a indicar situações bastante específicas, e que pretende destacar algumas situações de especial interesse.

Na conclusão, será possível fazer uma breve apreciação do percurso apresentado para a realização deste trabalho.

No final, apresenta-se a lista bibliográfica consultada.

## Capítulo I

### 1. A arte contemporânea e a disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

A noção de “aldeia global”<sup>1</sup>, apresentada nos anos 60, pelo sociólogo McLuhan<sup>2</sup> (1911-1980) antecipa as transformações que irão definir a sociedade contemporânea. O aparecimento da internet e as transformações ao nível das tecnologias de informação e comunicação, que se definem pela rapidez dos meios de transporte e a facilidade em chegar aos diversos pontos do mundo, serão as marcas de uma sociedade que se define pelo termo globalizador, que revela o domínio da interação entre diversos países, a aproximação entre pessoas, a interligação no mundo através dos mais diversos aspectos, sejam eles sociais, políticos e económicos. Mas será também este fenómeno que, ao longo dos anos, tem vindo a ser objecto de estudo no modo como as novas conjecturas sociais se distribuem, redesenhando as noções e organizações da sociedade.

As mudanças sucedem ao nível de quase todas as áreas e na arte, a partir dos anos 60, destaca-se um período na produção artística onde se reconhecem momentos de ruptura com o até apresentado, o que passa pela mudança de paradigma e redefinição do próprio conceito. Contextualizar essas alterações, é necessário para enquadrar os leitores na diversidade de ideias que este tipo de arte preconiza, numa tentativa de dar a perceber as intenções que passam a constar das produções artísticas. Com frequência, verifica-se algum desinteresse por este tipo de propostas, traduzido, em muitos casos, na afirmação “Isto também eu fazia!”, no entanto, é preciso conhecer para aferir conclusões.

As escolas são espaços de encontro entre diferenças sociais e culturais, que formam comunidades - educativa, escolar – onde essas manifestações coexistem e dão sentido à liberdade individual e coletiva, uma vez que a singularidade de cada um parte da experiência individual.

---

<sup>1</sup> Conceito desenvolvido pelo teórico Marshall McLuhan (1964) para explicar a tendência de evolução do sistema mediático como elo de ligação entre os indivíduos num mundo que ficava cada vez mais pequeno perante o efeito das novas tecnologias da comunicação. Considerava que, com os novos media, o mundo se tornaria uma pequena aldeia, onde todos poderiam falar com todos e o mais insignificante dos rumores poderia ganhar uma dimensão global. O conceito tornou-se uma das pedras angulares das teorias que procuram explicar o fenómeno da globalização e da localização.

<sup>2</sup> McLuhan (1911-1980) teórico canadiano que se dedicou ao estudo de comunicação de massa, com especial atenção nas consequências das alterações das tecnologias da comunicação na cultura e na sociedade humanas (desde a escrita à imprensa e da imprensa aos media eletrónicos).

Na tentativa de articular estes dois domínios, neste primeiro ponto far-se-à uma abordagem às expressões, nomeadamente à exploração das artes Visuais, no 2.º ciclo do Ensino Básico, integrada na Educação Artística, de acordo com as Competências Essenciais do Ensino Básico e aos domínios da arte contemporânea.

A designação arte contemporânea é usada por muitos autores para se referir à arte produzida a partir de 1950. O termo contemporâneo refere-se a uma arte produzida no presente, feita nos nossos dias, que reflete questões “contemporâneas” de ordem social, política, cultural, ideológica, estética, etc. Define-se pela grande diversidade de propostas, num campo de intervenção alargada e interdisciplinar que cruza referências de diferentes áreas do conhecimento: filosofia, sociologia, antropologia, design, arquitectura, cinema, música, dança, novas tecnologias,...

Nos finais da décadas de 50, as diversas manifestações artísticas começam a surgir, com recurso às tecnologias e aos novos media, com especial ação no campo político e social, aproximando a arte da vida diária. Deixa de haver um campo específico de atuação, como a pintura ou a escultura pois todas as áreas têm o seu envolvimento desde a dança, teatro, música, fotografia e a escrita. As grandes transformações económicas, sociais e culturais tiveram grandes repercussões no campo artístico, desde sempre, mas podemos para este estudo, partir dos *ready-made*<sup>3</sup> (1913) de Marcel Duchamp (1887-1968) até aos *happening*<sup>4</sup> (1959), sendo um século marcado por uma intensa atividade no mundo da arte.

O século XX é marcado por produções artísticas, em que as obras incorporam elementos do quotidiano, como um território de contestação, de experimentação e de transgressão de limites, refletindo diferentes identidades, referências e valores estéticos.

Em poucas décadas, assistimos à noção de mundo globalizado, reflexo de todas as mudanças que ocorrem e com isto a alterações a nível dos valores, em que imperam as noções de sociedade de consumo, do imediato.



Fig.01- Marcel Duchamp  
*Roda de Bicicleta*, 1913

<sup>3</sup> Os ready-made permitem uma nova dimensão da consciência estética colocando questões críticas e subversivas acerca da condição da própria arte.

<sup>4</sup> Happening é um acontecimento de carácter efémero e aleatório, quer seja no domínio artístico ou social e que solicita o público para a sua concretização. O termo foi utilizado, pela primeira vez por Alan Kaprow (1927-2006) para se referir ao seu trabalho em 1959, que consiste na organização de eventos de vários tipos que envolvem ao mesmo tempo o criador e o fruidor. Kaprow procede a partir de um esquema que explica aos participantes: a obra consiste na execução de uma determinada ação, e não na produção de um objecto em especial.



Fig.02- Allan Kaprow, *18 Happenings in 6 parts*, 1959, Reuben Gallery, New York.

A relação entre arte e vida, conhece a sua maior expressão através do escultor e artista do movimento Fluxus, Joseph Beuys (1921-1986), que se interessa pela sintaxe, pela performances<sup>5</sup> e pelos conceitos sociais. Reformula algumas das ideias relativas à capacidade criativa, considerando-a transversal às diferentes áreas da sociedade, em que inicia um processo criativo coletivo, com enfoque no social. Beuys defendia que a criatividade e a autodeterminação através da criação não são propriedade exclusiva do campo artístico. Imaginou que a aplicação da criatividade humana no tecido social e a consequente redefinição do conceito e das fronteiras da arte, conduziram à “escultura social” (Beuys, 2010). As relações antropológicas, introduziam-se então no domínio das artes, fazendo surgir um novo paradigma. “Ao longo da sua vida, (...) pensou o indivíduo e arte capazes de serem e fazerem outra coisa que não o instituído ou a simples fixação do sujeito ao controlo dos poderes dominantes da sociedade.(...) provou que a autonomia, a criação independente e o pensamento crítico sobre a sociedade e as instituições são uma possibilidade efetiva” (Beuys, 2010).

A noção romântica do artista criativo torna-se obsoleta e aproxima-se a arte da comunidade, como se torna exemplo o movimento Fluxus, que surge na década de 60, reclamando novos valores na obra de arte. A preocupação central deixa de estar no objeto, para se concentrar no efêmero, o próprio objeto artístico passa a ser colocado em causa “O Fluxus não estava essencialmente preocupado com os objetos. A sua tendência é uma evocação ao efêmero. O seu nome faz tanto parte da história da arte da ação e do livro de artista como da história da escultura. Porém, também aponta para uma crise produtiva que envolve o objecto.” (Schneckenburger et. al., 2005 ) O grupo de artistas que representam o Fluxus, George Maciunas (1931-1978), Dick Higgins (1938-1998), Nam June Paik (1932-2006) e Beuys, defende que se trata mais de uma atitude do que um movimento, um modo de expressão definido, que coloca muitas vezes um tom

<sup>5</sup> Espetáculo realizado pelo artista como obra, a performance afirma o primado do ato criador e do inscrito no instante e não na matéria (Carrassat & Marcadé, 2001)

humorístico e subversivo e que ataca a “ função simbólica do objecto”. As várias orientações artísticas do século XX dirigem a arte à realidade urbana, à natureza, ao mundo da tecnologia.

Pode ler-se em *Intermedia, Fluxus: Objeto e Conceito*, a afirmação do artista conceptual George Brecht (1926-2008) relativamente às novas propostas artísticas que vinham sucedendo, onde “ (...) as fronteiras da arte são mais amplas do que o pré-estabelecido, ou que a arte e certas barreiras deixaram de ter sentido.” (Schneckenburger, et. al., 2005, pp.520-522). O movimento Fluxus pretende libertar-se da realização material, procurando nas suas peças modos de surpreender, através da recolha de objectos do quotidiano, artigos de uso doméstico, jogos inventados, puzzles, colagens, cartões impressos de comemorações, discos, selos, mensagens privadas em miniatura, que serviam de documentação.



Fig.03 Joseph Beuys Still de Filz TV (TV feltro), de 1970

O percurso de experimentação iniciado por Marcel Duchamp com os seus ready-made e objetos cinéticos, deu uma prolífica contribuição para a história da arte moderna, abrindo uma nova dimensão na consciência estética, dando impulso ao raciocínio e desenvolvimento do indivíduo como capaz de atuar, intervir e modificar a sociedade onde vive. É sob este clima perturbado que os artistas criam espaço para o aparecimento de novos pensamentos e abordagens, solicitando ao espectador que participe e “complete” a obra, o que resulta em situações novas e imprevisíveis.

Esta breve contextualização sobre o movimento Fluxus, com repercussões no meio artístico do século XX, permite dirigir o interesse às diversas manifestações artísticas que decorreram ao longo do século. Não existe um campo ou uma técnica explorado até à sua exaustão, acontece sim, um processo que coloca em questão, que interroga a vida quotidiana e desmistifica o objeto de arte ou a visão do génio criador. O objeto do dia-a-dia passa a ser elevado à categoria de objecto de arte através dos ready-made, a percepção do observador passa a ser peça fundamental para que a obra se cumpra, estreitando os limites entre o autor da obra e o espectador.

No âmbito da arte contemporânea, trata-se de valorizar os processos e conceitos, tratando de temas universais, através das mais diversas linguagens que refletem as inquietações do artista, o cruzamento entre as diversas disciplinas, onde com facilidade

se recorre à fotografia, ao vídeo, à dança ou ao teatro para obter o resultado final. A este propósito, o artista russo A.Rodchenko (1891-1956) refere que “A vida consciente e organizada, a capacidade de ver e construir, isso é a arte moderna... A atenção, a experiência, objectivo, construção, tecnologia e matemática, são os companheiros de viagem da arte contemporânea” (Rodchenko *in* Marzona, 2007,p.13).

Relativamente à aprendizagem, esta acontece num contexto específico, social, cultural e histórico, fortemente influenciado pelo seu Meio, no entanto, “A capacidade dos *media* processarem uma informação pelo mundo inteiro, leva a que o fenómeno da globalização contribua para colocar em causa algumas das referências culturais que dão sentido ao conceito de identidade e sentimento de pertença a uma comunidade concreta, uma vez que ao transmitirem de forma caótica e acrítica, toda a espécie de modelos e referências, criam condições propícias aos relativismos desintegradores das personalidades e das cidadanias”. (Parecer n.º2/ 99 do Conselho Nacional de Educação).

No entanto, como poderá uma disciplina do 2.º ciclo sensibilizar para o problema e formas levantadas pela arte contemporânea? É possível um diálogo entre estes dois campos (ensino *versus* arte)? Como encorajar o gosto pela arte e proporcionar o desenvolvimento na capacidade de criar? Serão os alunos desta faixa etária capazes de resolver/ envolver-se neste tipo de propostas? Poderá a escola ser um espaço de experimentação adequado?

Estas questões dão o mote inicial para a investigação em que se pretende alargar os campos de exploração/ conteúdos na disciplina que, muitas vezes, não contribuem para uma aprendizagem artística significativa, mas para a análise de obras de arte e execução de técnicas<sup>6</sup> tornando-se pouco motivadoras.

“As artes desempenham um papel indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano”. (ME, 2001, p.149)

Inicia assim o capítulo dedicado à Educação Artística, de acordo com as Competências Essenciais do Ensino Básico para a área de Expressões, que acompanha

---

<sup>6</sup> A ideia de técnicas refere-se à terminologia utilizada no programa da disciplina, como objecto de avaliação no desenvolvimento das unidades de trabalho. Neste campo, a avaliação é feita, quanto ao domínio da técnica e utilização expressiva da técnica.

os três anos que constituem este nível de ensino<sup>7</sup>. A exploração das artes visuais no Ensino Básico- 2.º ciclo, tem lugar na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, que vê o seu programa aprovado em 1991<sup>8</sup>.

Através do “ Programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica” <sup>9</sup> são dadas as orientações que regem o processo de ensino-aprendizagem, onde se pode ler no Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, vol.1 “(...) cabe à Educação Visual e Tecnológica promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspectos visuais e tecnológicos do envolvimento” promovendo assim a relação com o meio, onde se evidencia (...) “ a articulação dos aspectos históricos, físicos, sociais e económicos (...) com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética, através de um processo integrado, em que a reflexão sobre as operações e a compreensão dos fenómenos são motores da criatividade.” (DGEBS, 2001)

Ao longo do documento, podemos constatar a importância dada a uma “pedagogia centrada nas atitudes”, com especial enfoque na “prospecção do meio”, tendo sempre em consideração que um dos grandes contributos que a escola pode dar é proporcionar a experiência do mundo que os envolve. No entanto, em 2001, com a publicação das Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, a disciplina é sujeita a algumas reestruturações, passando a integrar a Educação Artística através da Expressão Plástica e Educação Visual, em que deve associar-se à área Tecnológica, dando origem à disciplina. Ao longo do Ensino Básico, as competências específicas consideradas estruturantes e que o aluno deve desenvolver são: a apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto (ME, 2001). Quanto à área das Artes Visuais, as competências específicas articulam-se em três eixos estruturantes – fruição- contemplação, produção- criação, reflexão- interpretação.

No programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, as finalidades da disciplina são: a percepção, a sensibilidade estética; a criatividade; a capacidade de

---

<sup>7</sup> O ensino Básico é constituído por três ciclos de ensino, sendo o 2.º ciclo o mais curto dos ciclos de estudos do Ensino Básico porque tem apenas dois anos (5.º e 6.º anos ), enquanto que o 1.º ciclo é composto por quatro anos (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) e o 3.º ciclo é composto por três anos.

<sup>8</sup> A versão final do Programa foi aprovado pelo Despacho n.124/M//91 de 31 de Julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 188, de 17 de Agosto.

<sup>9</sup> O programa da disciplina organiza-se em dois volumes, com o “ Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem” (vol.1) e “ Organização do Ensino-Aprendizagem (vol.2), da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.



comunicação; o sentido crítico; aptidões técnicas e manuais, o entendimento do mundo tecnológico, o sentido social; a capacidade de intervenção e a capacidade de resolver problemas (vol.1, p.197) e uma pedagogia centrada no método de resolução de problemas (vol.2, pp. 15-16).

Verifica-se uma ligeira mudança ao nível das práticas educativas da Educação Artística, que introduzem o modo de entender o sujeito como criador e fruidor, e uma maior preocupação com a educação estética, referindo os progressos feitos ao nível dos estudos da Educação e da Psicologia. A importância dos pontos mencionados reflete-se na preparação do projeto, sendo abordados neste capítulo, com o objetivo de enquadrar o trabalho desenvolvido.

A preocupação expressa com as experiências de aprendizagem é outro dos pontos a destacar, colocando a atenção no modo como os professores devem propor e desenvolver projetos, tendo em atenção o contexto em que trabalham, em sintonia com o projeto educativo da escola e com as características dos alunos (ME, 2001)

Savater (2006) refere-se à importante função que todos desempenhamos, uma vez que no mundo em que habitamos as coisas não só o que são, mas também significam, o mais humano de todos os aspectos é o de compreendermos que, embora o que é a realidade não dependa de nós, o que a realidade significa é, em contrapartida, competência, problema e até certo ponto escolha nossa.

Ao propor um olhar sobre estas duas áreas, trata-se de fazer uma aproximação criativa e dinâmica à cultura contemporânea, em que se valorize uma relação da arte com a vida, em que se procure despertar a sensibilidade para a área através de um trabalho transdisciplinar, que desmistifique ideias ligadas a uma arte hermética e estranha. Ao longo do programa de Educação Visual é referenciado o olhar, ver e pensar, e penso que abordar arte contemporânea no domínio educativo, proporciona um recurso importante para os professores e educadores, uma vez que permite alargar as possibilidades de exploração e desenvolver a capacidade de observar e analisar, a partir de recolhas diárias e do meio envolvente. Trata-se de uma aproximação à arte do presente, que motive a curiosidade e a vontade de questionar a realidade artística, pelo desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao mundo em que se vive.

Ao desenvolver esta dissertação através deste projeto pretendia explorar uma prática pedagógica que motivasse a curiosidade, a vontade de questionar ideias pré-

concebidas e de interrogar a realidade, através dos vários exercícios entregues aos alunos na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Promover um processo de trabalho que valorize o conhecimento, a sensibilidade e a criatividade. Desenvolver a percepção estética e o pensamento crítico reafirmando o importante papel das artes na formação integral do ser humano, proporcionando uma condição prática aos alunos de pensar, produzir e participar num projeto que se pretende inserir no discurso contemporaneidade.

A sensibilização para a percepção estética faz-se através do envolvimento pessoal e afetivo com o Lugar, e é esta dimensão afetivo-cultural que permite que cada aluno contribua individualmente, através do apelo ao pensamento divergente, para a obtenção de diversas respostas. O meio envolvente torna-se aqui um excelente recurso ou ferramenta para se pensar sobre as noções de Espaço-Tempo/ Espaço-Lugar, abordados no capítulo II, que vai concretizar-se com a produção de “objetos artísticos” no capítulo III.

Acresce ainda a possibilidade de desenvolver competências que contribuam para a formação integral do indivíduo, onde há a possibilidade de se explorar processos de descoberta e partilha de ideias/ opiniões, expressos no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001), onde se considera que “(...) Ao longo da educação básica, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social.”

Entre as várias propostas para a sua apreensão, destacam-se aqui as práticas de investigação, a produção e realização de espetáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações (...) e a exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais. A propósito, pode ler-se nas conclusões retiradas da Conferência Nacional de Educação Artística (2006) que “ (...) A consciência e o conhecimento das práticas culturais e das formas de arte fortalecem as identidades e valores pessoais e coletivos, e contribuem para salvaguardar e promover a diversidade cultural”, tendo nas escolas exemplos concretos dessa multiplicidade, penso que a disciplina poderá desempenhar um importante papel ao considerar a arte como forma de apreender o Mundo, através de exercícios que estimulem a criatividade, sensibilidade e o pensamento crítico.

Por tudo isto, sensibilizar para a abordagem da arte contemporânea, ao nível do 2.º ciclo, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica se revela um campo cada vez mais interessante a explorar. Ao mesmo tempo que a globalização se mostra adversa às

necessidades dos sistemas educativos, no sentido em que perde a ligação com as referências identitárias de determinado local, a disciplina apresenta-se assim como um espaço de trabalho onde se torna possível proporcionar experiências a diversos níveis perceptivo-visuais, intenções igualmente bem expressas no Parecer n.º2/99 do Conselho Nacional de Educação, onde se considera que “ Sendo a globalização um fenómeno bem concreto na atualidade é, ao mesmo tempo, esta a realidade de contraponto à necessidade dos sistemas educativos, onde se torna importante propor a aprendizagem de valores e referenciais de identidade, identidades de pertença, nomeadamente através do contacto com o património artístico e cultural e com as artes contemporâneas, sem cair na tentação de circunscrever este processo a uma orientação”,

Em resumo, podemos aqui destacar quatro pontos essenciais que resultam desta articulação:

1.º Relação entre a arte e a vida;

2.º Valorizar a diversidade de recursos e possibilidades a explorar de acordo com o contexto em que a escola se insere, transdisciplinar, onde as novas tecnologias desempenham um papel fundamental, mas também as atividades que são resultado de eventos efémeros, fator de especial interesse;

3.º O trabalho de experimentação e o fator experiência para desenvolvimento de uma aprendizagem artística e estética;

4.º Desmistificar a questão do génio criador confinado a segredo de atelier.

São duas áreas que parecem responder da melhor forma à maneira atual de lecionar e explorar a disciplina. O mais importante trata-se de despertar para o prazer de aprender, através da produção-criação, articulados com outras competências, onde o prazer de descobrir, seja o reflexo do seu esforço, trabalho, empenho e sentido de responsabilidade. Abordar a disciplina “à luz” da arte contemporânea, responde a problemas atuais, que se mantém informada e participativa, traduz-se mais num processo de reinvenção em que o próprio artista está imbuído atualmente.

A proposta passa pela proximidade entre a exploração de diversos caminhos, que preconizem a mudança. Aproximar as intervenções artísticas ou dinamizações culturais de uma faixa etária nova, que estão receptivos a diferentes fontes de informação, mas também uma tentativa de ressituar a disciplina no contexto atual, com a reformulação de propostas a explorar em contexto de sala de aula, entendendo o seu papel como um laboratório de experimentação.

### 1.1. Uma visão de como se pode processar o ato criativo

A necessidade do Homem comunicar mantém constante a sua vontade de aprender, conhecer e desenvolver para além do saber já instituído, daí que recorra aos mais diversos meios para se exprimir, quer sejam plásticos, visuais ou musicais.

O importante papel atribuído à criatividade tem como principal repercussão a sua originalidade inventiva, através da capacidade de produção do artista, do descobridor ou do inventor, enquanto que a ideia de criação é atribuído a uma entidade divina ou superior, à produção em si, a obra. Etimologicamente, criatividade, deriva das palavras “criar” e “criação”, que tem raiz nas palavras latinas “*creare*” e “*creatione*”. Haverá, pois, que considerar diferentemente criação e criatividade. Criação refere-se ao aparecimento real de uma coisa, de uma obra que não existia antes, por ação deliberada e consciente de um ser. Criatividade será uma capacidade, uma aptidão. No entanto, ela é inútil se não conduzir à criação. (...) A criatividade é a causa e a criação o efeito. (Sousa, 2003, p.189)

Numa perspectiva histórica, o conceito é bastante recente, no entanto, tem suscitado o interesse nas diversas áreas (científicas, educativas, artísticas, empresariais,...) uma vez que o processo criativo é uma habilidade da mente, que intervém nas diversas tarefas do ser humano.

Atualmente, considera-se que um processo de criação não ocorre isoladamente, mas de acordo com o contexto social e, por esse motivo, é afetado pelo ambiente geográfico e forças sociais, económicas, políticas, por valores culturais e por tudo o que está à volta do criador. A diversidade de contextos originou diversas definições de acordo com os seus fundamentos teóricos e filosóficos e, é nesse sentido, que nos interessa aqui referir alguns desses pontos. A contextualização histórica revela-se pertinente pois facultar informação de como e o que foi sendo descoberto, enquadrando muitas das perspectivas que se sucederam ao longo do tempo, orientado para o que atualmente se entende no processo criativo e alguns dos modelos apresentados.

No campo educativo, o termo “criativo”, “criatividade” apresentam-se cada vez mais pertinentes, porque se vê neles uma competência essencial do século XXI. A propósito, na Conferência de Educação Artística (Lisboa, 2006) com o tema *Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, concluiu-se que os sistemas educativos devem preparar os alunos para o novo tipo de necessidades que vão surgindo, uma sociedade do século XXI requer trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores e, nesse caso, cabe à Educação Artística “(...) dotar os educandos destas capacidades,

habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspectos da existência humana”<sup>10</sup>. Cabe ao ensino das artes, formar os indivíduos no sentido de desenvolver essa competência, numa estreita relação entre a educação e a arte através de um processo gradual.

O artista alemão Beuys reivindica a criatividade na ação de atividades diárias, onde o indivíduo desempenha um importante papel na relação da arte com a vida, considera mesmo que “ (...) A criatividade não é um monopólio de artistas. É um facto crucial que entendi, e esse conceito alargado de criatividade é o meu conceito de arte. Quando eu digo que cada homem é um artista, quero dizer que todos podem determinar o conteúdo da vida na sua esfera particular, seja na pintura, na música, na engenharia, no cuidar de doentes, na economia e por aí fora” (Beuys, 2010, p.8).

Esta afirmação adota uma ruptura no modo de entender a relação entre a arte e a vida. E, se em pleno século XXI, esta é uma perspectiva comum, nem sempre foi assim.

O fascínio do Homem pelo conhecimento da mente, tornou-se um dos principais fatores como incentivo e descoberta para a compreender, inclui-se neste mote os estudos sobre o processo criativo. Desde as doutrinas filosóficas de Platão<sup>11</sup> (427 a.C.- 347 a.C.), que a criatividade e as questões sobre o génio criador, ocupam um lugar de interesse na filosofia, onde a arte deveria ser a base de toda a educação, partindo da Ideia de Belo igual a Bem, valorizando a educação artística como a única que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma, “(...) deveremos fazer Educação com base na arte desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando a razão surge, a Arte deverá ter preparado o caminho para ela. Então, ela será bem-vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares” (in “Fedro”) (Sousa, 2003,p.22)

A psicologia foi a área o que mais contribuiu para a compreensão da mente e o conhecimento dos diversos processos mentais. Os primeiros testes de inteligência criados por Alfred Binet<sup>12</sup>, tornam possível quantificar o QI (coeficiente de inteligência),

---

<sup>10</sup> Roteiro para a Educação Artística (2006) *Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, Retrieved from [www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf](http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf)

<sup>11</sup> Platão foi um importante filósofo grego da Antiguidade Clássica. Responsável pela Teoria das Ideias ou da Forma, onde defende que o Homem está sempre em contacto com duas realidades: a sensível e a inteligível. A ideia de Beleza está em estreita relação com o campo das Ideias, neste sentido, criticou a arte que apenas imita a natureza, uma vez que afasta o homem do Mundo das Ideias.

<sup>12</sup> Alfred Binet (1857-1911), psicólogo fr.. Desenvolveu diversos estudos na psicologia experimental, convertendo-a para um instrumento essencial do desenvolvimento da educação. Em parceria com T. Simon e elaborou a “escala métrica” da inteligência, introduzindo o conceito de idade mental.

estudos que serão continuados por Wechsler<sup>13</sup>. Em 1950, são criados os primeiros testes de criatividade, por E.PaulTorrance<sup>14</sup>, concluindo através dos resultados obtidos que existe uma relação de proximidade entre a inteligência e a criatividade.

Os inúmeros estudos desenvolvidos durante o século XX nas diversas áreas da psicologia ( desde a psiquiatria à Teoria de Gestalt ou da Forma), vão contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre a mente humana. Na Teoria de Gestalt ou Psicologia da Forma, o conceito base consiste na percepção de que alguns fenómenos não são compreensíveis com base na soma de cada um dos seus elementos, remetendo assim para “forma” ou “configuração”, que tem como principais representantes Max Wertheimer<sup>15</sup>, Kohler<sup>16</sup> Felix Kruger <sup>17</sup> e Kurt Koffka<sup>18</sup>.

Ao nível da psicanálise, surgem as teorias inovadoras de S. Freud<sup>19</sup> e na Psicologia da Arte, G.Fechner<sup>20</sup> com os primeiros estudos sobre a Percepção.

Nos finais do século XIX, Wihelm Wundt <sup>21</sup>, abre o primeiro laboratório de psicologia (1879), afirmando-se assim a psicologia como ciência independente. Será também esta data o marco fundamental para podemos situar a ideia de criatividade, entendida como um fazer simultaneamente inventivo e livre, na filosofia da arte. Os primeiros estudos centram a maior parte da sua atenção na inteligência, dizendo que só por aí se poderão explicar os processos mentais que possam ocorrer na mente. As questões sobre a inteligência ocupam o centro de interesse para a maioria dos psicólogos, subsistindo a ideia, até princípios do séc.XX que a criatividade não se desenvolve, reduzindo-a a um legado genético, de que apenas alguns indivíduos dispunham, teorias baseadas no resultado dos estudos realizados por Galton (1869) que incidiram sobre o génio criativo,

---

<sup>13</sup>David Wechsler (1896-1981) psicólogo norte-americano de origem romena. Desenvolveu as escalas de inteligência para os adultos (WAIS), para as crianças (WISC) e a escala de inteligência para o nível pré-escolar e 1.º ciclo (WPPSI). Estes testes serão muito utilizados, dando grandes contributos o nível dos estudos para medição da inteligência.

<sup>14</sup> E.Paul Torrance (1915-2003), psicólogo americano.

<sup>15</sup> Max Wertheimer (1880-1943), psicólogo checoslovaco, foi um dos fundadores da escola de Gestalt. Defensor da psicologia da forma. Interessou-se pelo estudo da percepção de estruturas ambíguas e complexas.

<sup>16</sup> Wolfgang Kohler (1887-1967), psicólogo e sociólogo al. Teórico do gestaltismo, escreveu sobre este tema em *Gestalt Psychology* (1947).

<sup>17</sup> Felix Kruger (1874-1948), psicólogo alemão, que desenvolveu estudos na teoria de Gestalt.

<sup>18</sup>Kurt Koffka (1886-1941), psicólogo alemão e um dos elementos fundadores da Teoria de Gestalt.

<sup>19</sup>Sigmund Freud (1856-1939), psiquiatra austríaco, fundador da psicanálise. Formulou os conceitos de “id”, “ego” e “superego”.

<sup>20</sup> G.T.Fechner celebrou-se com a obra “Element der Psychophysik” (1860). Os seus estudos experimentais estão essencialmente ligados às relações de grandeza que existem entre os estímulos físicos e as sensações psicológicas.

<sup>21</sup>Wihelm Wundt 1832-1900), filósofo al. Fundou, em 1879, o primeiro laboratório de psicologia que existiu no Mundo. É considerado o pai da psicologia experimental.

defendendo que o talento era um legado genético, teoria essa que foi demonstrada incorreta anos mais tarde, após os estudos sobre a genética comportamental. No entanto, foi grande o seu contributo no desenvolvimento de pesquisas sobre a genética da criatividade, provocando a mudança, o interesse e a compreensão dos estudos sobre o suporte da criatividade (Eysenck, 1995).

Estes estudos merecem especial atenção, ao se verificar que o número de testes de medição da inteligência e da criatividade aplicados a uma série de indivíduos, demonstrou que os indivíduos com Q.I. acima da média se mostraram criativos, ao mesmo tempo que os não criativos apresentavam índices de Q.I. mais débeis. Foi ainda possível de constatar que existiam indivíduos com Q.I. elevado como não criativos, e não criativos com Q.I. inferior à média. Pode-se considerar que há fatores que se alteram de acordo com os indivíduos na relação entre a inteligência e a criatividade, assim como se trata de aprofundar as próprias questões sobre inteligência global (Gloton & Clero, 1997).

Em 1965, o psicólogo americano J. Paul Guilford<sup>22</sup>, prossegue estes estudos, considerando que a inteligência e a criatividade são qualidades diferentes, através da distinção entre pensamento convergente e o pensamento divergente. Estes estudos colocam a inteligência, ao nível operatório, como uma atividade de produção aplicada a determinados problemas. Considera que esta produção depende de dois aspetos, por um lado, da natureza e da forma dos problemas colocados, e, por outro, da forma de inteligência do sujeito que é chamado a resolvê-los. O pensamento convergente responde ao problema que precisa de uma solução única e imediata, onde predomina o uso de normas e regras restritivas, com instruções bastante rígidas.

“É o modo do pensamento próprio da informação, da memória, das aprendizagens em geral, como aprender a ler ou a guiar um automóvel. É também o pensamento conformista, prudente, rigoroso mas estreito” (Gloton & Clero, 1997, p. 35).

Por sua vez, o pensamento divergente é aquele que procura diversas soluções perante um problema, que permite estabelecer relações entre aspetos não anteriormente pensados e que permite novas soluções, trata-se de um tipo de inteligência inventiva, imaginativa muitas vezes baseado na “aproximação experimental”.

“É o pensamento que caracteriza o espírito da aventura e de fantasia, o pensamento do artista, do sábio, do pioneiro, do inovador. É também a forma de pensamento dominante na criança da idade pré-escolar, digamos que o pensamento

---

<sup>22</sup> J. Paul Guilford (1891-1987), psicólogo americano, que desenvolveu estudos sobre o pensamento, considerando dois mecanismos fundamentais para seu processamento: pensamento divergente e pensamento convergente.

divergente é a própria tradução, no plano psicológico da própria “criatividade”. (Gloton & Clero, 1997,p. 35)

Estas duas formas de pensamento são complementares, o pensamento convergente aparece ligado à teoria da aprendizagem e permite a recolha de informação, para que o pensamento divergente se possa desenvolver. Daí que a importância dos materiais fornecidos pela memória, desde a sua riqueza, diversidade e número sejam aspetos a considerar, que sustentam o desenvolvimento do pensamento divergente, aquele que permite formar seres criadores.

De acordo com a definição de Csikszentmoholyi<sup>23</sup> (1995) criatividade é “o estado de consciência que permite gerar uma rede de relações para identificar, levantar, resolver problemas de maneira relevante e divergente.”

Em 1955, C.W. Taylor<sup>24</sup> distingue cinco tipos de criatividade, as quais reúnem, de forma consensual, a opinião de diversos autores, onde considera:

Criatividade expressiva, consiste num tipo de criatividade que valoriza a expressão dos sentimentos, onde é mais importante o ato criativo em vez da própria criação, incluem-se neste tipo de criatividade o desenho livre, a expressão verbal e a improvisação dramática;

Criatividade produtiva, coloca em destaque a investigação científica, em que influenciam fatores como o método, o tempo e a economia.

Criatividade inventiva, incluem-se neste tipo de criatividade, as grandes invenções que conseguem aliar a expressão e a produção, como por exemplo o telefone ou a lâmpada elétrica.

Criatividade inovadora, onde a capacidade de introduzir algo de novo ou revolucionário para um campo de específico de estudos, seja das artes ou científico. Não se limita a criar, mas a transformar teorias e concepções.

Criatividade emergente, é característica dos indivíduos que estão constantemente a criar, tornando-se um hábito quotidiano, que se revela de forma espontânea e natural. (Sousa, 2003, p.190)

Outro dos estudos relevantes sobre a criatividade, deve-se aos psicólogos Guilford e Lowenfeld<sup>25</sup> que apresentaram oito propriedades mensuráveis que distinguem os

---

<sup>23</sup> As investigações de Csikszentmoholyi têm sido pioneiras para entender os conceitos de felicidade e criatividade, considerando que esta é uma força central que dá significado à vida. Apresenta a noção de *flow*, atribuído ao momento criativo em que se está completamente envolvido numa atividade e não se percebe o tempo passar.

<sup>24</sup> C.W.Taylor (1915-2000) os seus estudos incidem sobre os diversos tipos de criatividade, apresentados em Salt Lake City, na primeira “University of Utah Research Conference on the identification of Creative Scientific Talent” (Taylor in Sousa, 2003,p.190)



indivíduos criadores daqueles que não o são. Desenvolveram os seus estudos, de forma independente, onde Guilford dirigiu os seus estudos ao domínio da atividade científica e Lowenfeld ao da arte, obtendo resultados idênticos. Lowenfeld destaca mesmo a importância destes resultados para a educação considerando que o desenvolvimento das forças criadoras na arte, são de especial interesse para outras áreas, nomeadamente ao nível das ciências e do ser humano em geral. Os oito critérios da criatividade postos em evidência por Guilford e Lowenfeld relacionam-se com:

A sensibilidade aos problemas; A faculdade de permanecer num estado de *receptividade*; A mobilidade ou o poder de se adaptar rapidamente a novas situações; A originalidade; A aptidão para transformar e redeterminar; A análise, ou faculdade de abstração; A síntese e por último, a organização coerente.

Resumindo, as qualidades fundamentais de um criador, de acordo com a atualidade, revelam-se como as características importantes a desenvolver nas crianças, para as considerar num primeiro momento criativas e, mais tarde, criadoras, o que passa pela sensibilidade perante o mundo, fluidez e mobilidade de pensamento, originalidade pessoal, aptidão para transformar as coisas, espírito de análise e de síntese e capacidade de organização coerente (Gloton & Clero, 1997,p. 39).

O complexo sistema em que se integra a criatividade e o processo/ pensamento criativo deve muito à área da psicologia, no entanto, não se devem descurar, os grandes avanços tecnológicos de áreas como a fisiologia ou a neurofisiologia, no contributo para a obtenção do conhecimento atual.

A criatividade considerada como uma capacidade humana, tem como principais contribuições o associacionismo<sup>26</sup>, a teoria de Gestalt<sup>27</sup> e psicanálise<sup>28</sup>. A psicologia da arte torna-se assim uma disciplina autónoma, composta por vários setores (Estética,

---

<sup>25</sup> Viktor Lowenfeld (1903-1960), professor de educação artística, que ajudou a definir a desenvolver o campo da educação artística nos Estados Unidos.

<sup>26</sup> Associacionismo é um movimento psicológico que resulta da união entre os iluministas franceses e os empiristas. David Hume será o responsável pela elaboração das Leis da Associação. O núcleo central da teoria psicológica baseia-se na ideia de que o conhecimento é alcançado mediante a associação de ideias seguindo os princípios de semelhança, continuidade espacial e temporal e causalidade. Infopédia (2003-2011). Porto:Porto Editora. *Associacionismo*. Retrieved 18 de abril 2011, from [http://www.infopedia.pt/\\$associacionismo](http://www.infopedia.pt/$associacionismo).

<sup>27</sup> Teoria de Gestalt é uma teoria no campo da psicologia da arte, que surge em oposição ao associacionismo. Tem como principais representantes Kohler, Wertheimer e Kofka que defendem a percepção da forma como um todo, isto é, partem das estruturas, da forma e a parte deste todo para a explicar em partes.

<sup>28</sup> Psicanálise, teoria psic. que tem como principal representante o neurologista austríaco Sigmund Freud. É uma ciência que tem como objeto de estudo o inconsciente, procurando as raízes do comportamento humano nas motivações e nos conflitos inconscientes. Infopédia (2003-2011). Porto: Porto Editora. *Psicanálise*. Retrieved 18 de abril de 2011 from [http://www.infopedia.pt/\\$psicanalise](http://www.infopedia.pt/$psicanalise).

Percepção, Psicanálise,...) que contribuem para o avanço do conhecimento e compreensão do processo criativo. Continua sempre a subsistir uma grande dificuldade em circunscrever este campo, sendo que o próprio objeto de estudo, a *Arte* não é um campo fácil de definir, mas também pelas estruturas que estuda e identifica, uma vez que não são exclusivas das atividades ou produtos considerados artísticos, mas estão interligados a outros processos da mente.

No Quadro 1. Modelos do processo criativo, apresenta-se os diversos modelos inerentes ao processo criativo, de acordo com as diversas fases e respectivos autores. De uma forma geral, são resultado de um processo em que se articulam os diversos tipos de pensamento, fomentando a capacidade de criar ou produzir criativamente em diversas áreas.

À exceção da criatividade expressiva (referida na definição de C.W. Taylor, com os vários tipos de criatividade), apresentam-se os diversos modelos do processo criativo:

1926	Modelo de Wallas do Processo Criativo	1.Preparação 2.Incubação 3.Iluminação 4.Verificação
1931  (Expansão do Modelo de Wallas de 4 para 7 passos, com utilização de questionários)	Modelo da Criatividade de Rossman	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Observação de uma necessidade ou dificuldade</li> <li>· Análise da necessidade</li> <li>· Recolha da informação disponível</li> <li>· Formulação de todas as soluções objetivas</li> <li>· Análise crítica das soluções (vantagens e desvantagens)</li> <li>· Invenção- é o nascimento de uma nova ideia</li> <li>· Experimentação para testar a solução mais promissora, selecção e escolha da ideia final</li> </ul>
1953	Modelo de sete passos para o pensamento criativo de Osborn (criador do brainstorming)	1.Orientação: identificar o problema 2.Preparação: recolha de informações pertinentes 3.Análise: separar o material relevante 4. Idealizando- agrupando ou amontoando alternativas por ideias 5. Incubação: separar, para permitir a iluminação 6.Síntese: juntar as peças 7.Avaliação: avaliar o resultado final, as ideias concebidas

1981	Modelo de Koberg e Bagnall  Modelo Universal do Viajante	Aceitar a situação como desafio Analisar para descobrir o “mundo do problema” Definir as questões e objetivos a serem alcançados Idealize para gerar opções Selecione para escolher entre as opções Implemente para dar uma forma física à ideia Avaliar para rever e planificar novamente
1985	Modelo de Bandrowski's  Modelo de Planificação Estratégico Criativo	Análise Criatividade Julgamento Planeamento Ação
1991	Modelo de Robert Fritz  Processo para a Criação	Concepção Visão Realidade atual Ação Ajustar, aprender, avaliar, ajustar Criar/ Construir Conclusão Viver com a sua criação
1992	Modelo Criativo de Resolução de Problemas Sydney Parnes  (CPS) The Creative Problem Solving	1.º Encontrar o objetivo 2.º Encontrar os factos- recolha de dados 3.º Encontrar o problema- descobrir 4.º Encontrar a ideia- gerar 5.º Encontrar a solução- seleccionar 6.º Encontrar a solução- concluir
1998	Modelo de Barron  Modelo da Criação Psíquica	Concepção: preparar a mente Gestação: elaborar, formar uma ideia Parturição: está prestes a partir, prestes a dar à luz, sofrendo com o nascimento Levantando o bebé: período de desenvolvimento pós nascimento da ideia

Quadro 1. Modelos do processo criativo<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Universidade Interativa.(2010). Inovação e Criatividade. *O Processo Criativo*. Retrieved 10 Janeiro 2010, from <http://pt.scribd.com/doc/55569232/Os-Processos-Da-Criatividade>

A organização destes modelos permite identificar as diversas fases sobre as quais o processo criativo se organiza, apoiando o trabalho de projeto que se apresenta no capítulo III, de acordo com a faixa etária a que se dirige. É necessário compreender que o processo de trabalho em que se desenvolve é gradual e resulta de sequências dinâmicas, em que é possível recuar e avançar de acordo com as lacunas detetadas.

De igual forma, o artista português Eurico Gonçalves (1991), afirma que “Todos os indivíduos são potencialmente criativos(...) A criatividade pode cultivar-se individualmente e em grupo, através de experiências que estimulam o pensamento divergente que, ao contrário do pensamento convergente, em vez de uma única solução, aceita várias soluções possíveis, vários modos de resolver o problema (...) o pensamento divergente é capaz de apreender relações entre fatos nunca anteriormente notados e de produzir formas novas, através de ensaios e de erros por “aproximação experimental”. É o pensamento divergente que caracteriza o espírito de aventura e fantasia do artista inovador”.

É nesta perspectiva que damos curso ao trabalho desenvolvido, fomentando essa capacidade ao longo do percurso escolar, tentando perceber como é possível a aprendizagem artística e atividade criadora da criança.

### 1.1.1. Das diversas fases do desenvolvimento da criança à atividade criadora: uma visão.

O desenvolvimento da aprendizagem ao nível das artes é semelhante ao de muitas outras áreas, pela sua organização em diversas fases e influenciada por fatores como a prática, o contato com o vivido e não, por menos vezes, o acaso, reunindo um conjunto de elementos para uma permanente investigação experimental.

A capacidade de criação na criança, parte em primeira instância, da sua necessidade biológica, expressa na sua vontade de explorar e comunicar, passível de observar em muitas das suas brincadeiras.

Vários autores incidem a sua investigação na forma como este processo se forma e o impacto da aprendizagem artística no mesmo. Apresentam-se alguns desses estudos, com início nas várias fases de desenvolvimento da criança, passando pela sua atividade criadora como expressão até ao modo como a educação artística contribui nas diversas disciplinas da formação do indivíduo.

Os estudos do psicólogo Jean Piaget (1969) tornaram-se dos mais relevantes na área do desenvolvimento cognitivo, considerando o desenvolvimento por estádios, isto significa que a aprendizagem se faz de acordo com a maturação, num processo lento e demorado.

Esta organização por estádios não implica uma relação fixa entre os diversos estádios, ou mesmo entre a idade de uma criança e o que desenha, logo permite que os estádios anteriores permaneçam ativos quando estágios posteriores forem alcançados; e quando a criança se defronta com uma dificuldade pode retroceder a qualquer solução anterior.

A nível das várias fases do desenvolvimento, organizou- os da seguinte forma:

- entre *zero e dois anos*, corresponde o estágio de inteligência sensorial-motora, que utiliza apenas como instrumentos as percepções e os movimentos, mas que testemunham um esforço de compreensão das situações. A nível do desenho infantil, corresponde à fase dos rabiscos, em que a criança sabe rabiscar, traçar turbilhões;

- entre os *dois e os sete anos*, este período corresponde ao da função simbólica, onde é possível “representar objecto e acontecimentos não atualmente perceptíveis evocando-os por meio de símbolos ou de sinais diferenciados”. Pelos 3 anos abandona as “virgulas” e traça curvas. Sucedem-se os círculos, os anéis, inicialmente minúsculos, ou figuras circulares acumulam-se e dominam as suas realizações. Por volta dos 3 anos

pode dominar o seu gesto no desenho de uma bola ou de uma cruz, aos quatro anos e meio poderá desenhar um quadrado, aos sete anos, um losango;

- por volta dos *sete-oito anos* começa o estágio do pensamento operatório concreto, onde surge a possibilidade de “interiorizações, coordenações e descentrações crescentes, que conduzem a essa forma geral de equilíbrio que constitui a reversibilidade operatória”, mas incidem ainda apenas sobre objecto e procedem por aproximações sucessivas. Nesta altura, no desenho vai-se verificando o abandono da incoerência involuntária, o prenúncio da sua entrada no mundo social, abandona o sinal impessoal, passando a representar-se assim como os seus pais e familiares. Finalmente, por volta dos *onze-doze anos*, começa o último período, o do pensamento operatório formal, caracterizado pela possibilidade que tem agora a criança de formular hipóteses, “isto é, proposições das quais é possível extrair as consequências necessárias, sem decidir da sua verdade antes de ter examinado o resultado destas implicações.” ( Piaget *in* Gloton & Clero, 1997,p.43)

Na tentativa de compreender a forma como os estágios de desenvolvimento se processam, o psicólogo alemão Rudolph Arnheim (1904-2007) procura evidências no estudo da arte infantil, uma vez que é a sua forma mais pura e completa, na forma como percebemos o mundo e o representamos. De acordo com Arnheim (1980), os primeiros rabiscos de uma criança são consequência de uma atividade motora agradável, em que exercita os seus membros, com o prazer maior de ter os traços visíveis produzidos pela vigorosa ação que o braço faz de um lado para outro, e não têm por objetivo a representação. Há uma relação com o estágio sensório-motor, já referido do psicólogo J.Piaget, no que Arnheim designa como o movimento expressivo, onde intervêm algumas das qualidades mentais expressas através da velocidade, ritmo, regularidade ou irregularidade e configuração dos movimentos do corpo. Mas para além disso, um movimento descritivo, uma vez que o espontâneo da ação é controlada pela intenção de imitar propriedades de ações ou objetos, onde se pode estabelecer um paralelo com a obra artística dos pintores “action painting”, onde se sobrevaloriza a qualidade artística do movimento executado durante a produção.

Outra forma da criança apreender o mundo exterior é através da imitação, o que lhe permite adquirir conhecimentos e modos de comportamento para a sua formação, neste processo, intervêm dois fatores na forma progressiva como a criança se adapta ao mundo, pelo jogo de dois mecanismos indissociáveis da assimilação e da acomodação: adapta-se por assimilação progressiva dos dados da realidade exterior à sua própria

organização e, por acomodação do seu eu interior às condições objetivas do mundo exterior. (Gloton & Clero, 1997, p.44)

Em virtude da sua expressão criadora, na maneira como a criança interpreta as informações vindas do exterior, são fatores de influência, o meio ambiente (material e humano), ligados à criação infantil. O meio ambiente, influencia a forma como a expressão criadora se desenvolve, no que o psicólogo francês, Henri Wallon, indica como as criações que seguem modelos e diretivas dos adultos, onde os jogos<sup>30</sup> assumem especial importância neste tipo de interações, apresentando a sua diversidade no que respeita fomentar a atividade criadora, 1.º jogos funcionais; 2.º jogos de realidade ou ficção e os 3.º jogos de expressão (em que efetivamente a criança é criadora). De acordo com H. Wallon “ (...) ao se admitir que a criação é alguma coisa de existente e de válido para todos ou para muitos, enquanto a criança não se tiver evadido dos jogos de pura ficção não há criação verdadeira. É só no estágio seguinte, o dos jogos de expressão, que a criança se torna necessariamente uma testemunha, um espectador. Os jogos de expressão, aqueles que colhem a sua fonte no gesto, na palavra, no desenho, ganham assim, a “espécie de objetividade que é indispensável para que haja criação.” (H.Wallon *in* Gloton & Clero, 1997, pp.51-52). A expressão criadora na criança, é influenciada essencialmente pelo ambiente, a motivação interna e o clima de comunicação e liberdade. A nível pedagógico, trata-se de proporcionar diversos meios de expressão e fornecer materiais para a produção e desenvolvimento da sua percepção, orientando, não interferindo ou impondo, não ser demasiado diretiva para não limitar a imaginação. De igual forma, é importante o constante trabalho de encorajamento da parte do educador e do ambiente familiar. Trata-se de criar um ambiente propício ao desenvolvimento das artes, onde se fomente a capacidade de experimentar e aprender, um dos pressupostos para explorar a arte contemporânea, mostrando que é possível produzir formas e explorar técnicas que estão ao seu alcance num exercício de imaginação.

Ao trazer para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, uma componente artística, há que ter em atenção a faixa etária a que se destina, considerando o estágio de desenvolvimento respectivo, de forma a que as experiências vividas sejam feitas com prazer, e não uma frustração ao nível da aprendizagem das artes. A nível prático, o projeto foi desenvolvido numa turma de quinto ano, com idades compreendidas entre os

---

<sup>30</sup> Wallon diz-nos que se pode chamar jogo a toda a atividade que não tem qualquer finalidade senão ela própria. É o que caracteriza particularmente os primeiros jogos, chamados “funcionais”, manifestação de uma função que parece querer desdobrar as suas possibilidades e verificar a sua extensão. ( Gloton & Clero, 1997, p.51)

nove e os treze anos<sup>31</sup>. Nesta faixa etária, de acordo com os estudos de E.M.Lignon<sup>32</sup> (1957), podemos encontrar as seguintes características: “A criança entre os 8-10 anos vai-se tornando cada vez mais capaz de fazer a convergência de uma variedade de aptidões instrumentais para a sua ação criadora; É capaz de dedicar-se a projeto longos, que exijam esforço e interesse continuado; Precisa ainda do apoio motivacional e incentivador do adulto, pois tem tendência a desistir quando falha ou perante os mínimos obstáculos. Entre os 10-12 anos, as crianças tornam-se menos desinquietas e podem pensar durante longos períodos; As capacidades de criação artística (musicais, plásticas, de dança, teatrais, etc) desenvolvem-se rapidamente nesta fase; O seu interesse pelos detalhes e a sua facilidade de memorização tentam os adultos a ensinar-lhes uma multidão de conhecimentos, em vez de desafiá-las a criar e a descobrir novos conhecimentos; São perfeitamente capazes de fazer o planeamento de uma linha de ação que leve à produção criativa e da tomada de decisões (...)” (Sousa, 2003,p.194).

A capacidade de desenvolver “conceitos representativos” como refere Arnheim (2002) é o que permite distinguir entre o artista e o não artista, daí que a elaboração de alguns dos exercícios propostos, tenha implícito um carácter lúdico, de forma a proporcionar momentos em que as crianças tenham a possibilidade de pensar e criar, explorando a forma na maneira como vêem o mundo, no que Arnheim considera como o privilégio do artista “O privilégio do artista é a capacidade de apreender a natureza e o significado de uma experiência em termos de um dado meio, e assim torná-la tangível.” (2002, p. 160).

As semelhanças estabelecidas entre a criança e o artista, remete para esta capacidade de ver, de se exprimir em função da sua própria vivência, explorando e construindo a sua obra a partir da relação afetiva com o mundo. Ao serem proporcionados diversos recursos para os alunos atentarem nessas possibilidades faculta-se o desenvolvimento da sua imaginação em contexto de sala de aula, nas disciplinas que constituem a Educação Artística, ao nível do Ensino Básico.

O trabalho de criação far-se-à a partir da utilização de recursos do exterior, que ao longo das várias fases, são solicitados nos exercícios propostos. Ao longo do Tempo, os alunos foram sensibilizados para a utilização de recursos próximos, no envolvimento e participação de atividades escolares e conversas informais<sup>33</sup>. Este processo de criação

---

<sup>31</sup> ver caracterização da turma no cap.III

<sup>32</sup> E.M.Lignon desenvolveu um Projeto de pesquisa de Carácter do Union College, onde estabelece a relação entre o desenvolvimento da imaginação e o nível etário, desde o nascimento até aos 18 anos.

<sup>33</sup> ver capítulo III



entre a criança e o artista apresentam alguns aspetos em comum, no que dá sentido à afirmação de Gloton & Clero a propósito da criação “ A criação é o resultado de um complexo trabalho subterrâneo muitas vezes inconsciente. A imaginação da criança – como a do artista, trabalha sobre materiais extraídos do real exterior que ela organiza, coordena e transforma, com vista à realização de um projeto pessoal, expressão do mundo interior. Tanto na criança como no artista, a criação é o efeito do jogo dialético da observação motivada e da imaginação espontânea” (Gloton & Clero,1997,p. 50). Parece-nos portanto, que a sequência de exercícios propostos, como é possível consultar no capítulo III e a abordagem à arte contemporânea, têm aqui uma especial dimensão, uma vez que o desenvolvimento de um processo de experimentação e exploração de um ambiente propício às artes, poderá promover esse desenvolvimento.<sup>34</sup>

O próximo passo é perceber como é que aprendizagem se processa e como se poderá promover essa expressão ao nível da disciplina de EVT.

#### 1.1.2.Uma abordagem ao processamento da aprendizagem artística

A valorização da aprendizagem artística está intimamente relacionada com o desenvolvimento do individuo na maneira como apreende o mundo à sua volta. O psicólogo soviético L.S.Vygotsky (1896-1934)<sup>35</sup> aprofunda a relação entre arte-pensamento e pensamento-linguagem, com a publicação da obra com o mesmo nome “Pensamento e Linguagem” (1934), onde apresenta a ideia de “linguagem egocêntrica” (o “comentário” com que a criança acompanha o que faz) que se transforma, na idade adulta, num discurso interno, ou seja, na “capacidade de operar com as imagens das palavras”, em que fornece um contributo precioso para a compreensão das relações entre pensamento e arte.

Elliot Eisner (1933-), professor e investigador na promoção e desenvolvimento das artes no currículo educativo, tornou-se um dos nomes de referência. Considera a aprendizagem artística sob três perspectivas, no desenvolvimento das capacidades necessárias à criação e produção de formas artísticas, à percepção estética e à

---

<sup>34</sup> Na arte contemporânea, a técnica e os materiais, em muitos casos, estão à vista, daí que a criança aceite com naturalidade essas explorações, quer sejam de natureza abstrata ou figurativa.

<sup>35</sup> L.S.Vygotsky (1896-1934), psicólogo soviético que desenvolveu importantes estudos na área da inteligência humana, e nos estudos sobre a psicologia infantil. Entendia que o desenvolvimento se processava de forma acidental, através de estruturas e esquemas. Considerava a inteligência um produto que estabelece uma relação direta com o contexto social. Infopédia [2003-2011]. Porto: Porto Editora. *Lev Vygotsky*. Retrieved 25 de setembro 2011, from [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$vigotsky>](http://www.infopedia.pt/$vigotsky).

compreensão da arte enquanto dimensão cultural. Relativamente à compreensão da aprendizagem artística, coloca em destaque o modo como se aprendem a criar as formas artísticas, a ver as formas visuais em arte (e na natureza) e a conhecer os aspetos que concorrem para a compreensão da arte. Estas dimensões da arte desembocam em três aspetos: produtivo, crítico e cultural. Neste sentido, o desenvolvimento artístico é resultado do trabalho desenvolvido em cada um dos domínios, onde o ensino desempenha um importante papel no reforço dessas aprendizagens e não é apenas resultado da maturação do indivíduo *“Las situaciones donde aprendem los niños pueden ser creadas por el enseñante. Cuando la situación en su conjunto conduce al aprendizaje en las artes, los resultados positivos se refuerzan”*. (Eisner, 2004, p.125)

Nesta perspectiva, interessa-nos entender como se processa a aprendizagem artística, onde o autor destaca os estudos do psicólogo alemão R. Arnheim, “Em Arte e Percepção Visual– uma psicologia da visão criadora” (2002), onde apresenta a inseparabilidade entre a percepção (não só artística) e o pensamento. De acordo com Arnheim, o desenvolvimento gráfico das crianças é o resultado crescente da diferença perceptiva entre as qualidades visuais do mundo, “a percepção não parte dos pormenores, secundariamente processados em abstrações pelo intelecto, mas de generalidades. As primeiras representações desenhavam generalidades, com características indiferenciadas, apresentadas de forma esquemática, mas à medida que a maturação acontece, a representação e a percepção vão-se refinando, naquilo a que os psicólogos de Gestalt designam como diferenciação perceptiva, onde é possível identificar diferenças subtis entre as diversas qualidades de uma imagem, de acordo com as experiências de cada indivíduo”.

O autor refere a noção de “conceito visual” como a percepção que trata das particularidades e características dos objetos. A percepção é seletiva, utilizando apenas a informação necessária para representar, o que acontece quando se seleciona determinada tonalidade da árvore ou se recorre à repetição da sua forma. Por sua vez, considera as “constâncias visuais”, como as interferências que decorrem do conhecimento que temos das coisas e que afetam a nossa consciência das qualidades visuais que os objetos ou figuras apresentam em cada situação. Daí que a organização das constâncias visuais, no âmbito do ensino das artes visuais, seja fundamental para a compreensão do modo como o mundo visual está organizado.

Para além das constâncias visuais, Eisner refere que existem vários mecanismos contribuem para influenciar a percepção visual, onde se inclui a história de vida de cada indivíduo, as suas experiências e o modo como reagem a situações concretas, naquilo a

que o autor designa de “estruturas de referência”, que influenciam a percepção individual na maneira de compreender o mundo “em relação à sua estrutura formal e ao seu conteúdo expressivo”. As disciplinas ligadas à arte são assim aquelas em que se podem desenvolver as questões ligadas ao pensamento e sentimento humano, que na sua ausência, reclamam o desenvolvimento destas faculdades.

Eisner defende sobretudo que a aprendizagem dos alunos é, na sua maioria, consequência daquilo que têm a possibilidade de experimentar, que vão contribuir para o desenvolvimento das ditas estruturas de referência. Quanto ao desenvolvimento perceptivo, chama ainda a atenção para a relação da parte com o todo. Indica que em determinada fase do desenvolvimento da criança, há tendência para esta se centrar apenas num aspeto particular do mundo visual, cabendo às artes desempenhar um importante papel no desenvolvimento da compreensão na relação e interação das partes com o todo. Este desenvolvimento perceptivo do individuo traduz-se nesta capacidade de ver relações visuais complexas, o que o autor denomina de visão contextual.

Acrescenta ainda a importância do carácter expressivo para avaliar as relações entre as formas visuais, que se define por aquilo que desperta no espectador, o sentimento que é capaz de gerar naquele que a observa.

De igual forma, também Arnheim (2002) considera a atividade artística altamente expressiva, onde defende a prioridade da expressão através dos meios utilizados pelo artista para explorar o que pretende transmitir. Na mesma linha de pensamento, o autor refere que o treino dos alunos deverá desenvolver e apurar a sensibilidade para essas qualidades, colocando a expressão como um dos principais critérios na produção artística.

Para Eisner, a experiência sensorial é aquela que melhor proporciona a concepção dos modos de pensamento e o conjunto de aptidões necessárias para trabalhar com o material de uma maneira artisticamente inteligente. A capacidade de os alunos experimentarem e interpretarem alguns aspetos do mundo em que vivem, como por exemplo, a capacidade de observar os raios de sol numa parede, o rosto ou a expressão de um sem abrigo que empurra um carrinho de rua de uma cidade são recursos que exigem consciência e interpretação como aspirantes à expressão artística. Devem ser vistos ou notados e devem ser interpretados. Estas situações diárias possibilitam reolhar, tornado-se veículo entre o pensamento e a descoberta da melhor forma para expressar essa ideia “La sensibilidad, en su significado, de experiencia cualitativa y en su

acepción de dar significado a algo, es la base inicial sobre la que se puede crear un motivo para un cuadro, un poema, un relato o una danza" (Eisner, 2004, p.130)

De igual forma, Susanne Langer, é outra das autoras que defende a ideia de que as formas artísticas expressam sentimentos humanos, nomeadamente como uma capacidade renovada de imaginar e criar de forma a exprimir a ideia (Susanne Langer *in* Eisner, 2004, p.131)

A consciência e a ideia fazem parte do processo da atividade artística significativa, sendo que uma ideia precisa de um veículo para a transmitir, que a converta num objeto, para conquistar o seu lugar no mundo.(Eisner, p.131). A necessidade da construção imaginativa de uma ideia conduz a outro aspeto da expressão artística: o uso de aptidões técnicas. Quanto maior for o domínio dessa aptidões para conhecer e explorar o material, melhor será essa ideia transmitida aproximando-se dos efeitos pretendidos.

Eisner (2005) defende que há duas teorias que explicam a maneira como os observadores reagem de forma emocional às formas artísticas concretas. Uma teoria baseada na perspectiva associativa, em que há uma ligação com a experiência do observador e, a teoria de Gestalt que defende a percepção da forma como um todo, em que o sistema sensorial visual é afetado pela relação entre as formas existentes de acordo com a luz emitida.

Quanto ao domínio produtivo da aprendizagem artística, Eisner considera os seguintes fatores: capacidade de tratamento dos materiais; a capacidade de percepção das relações qualitativas entre as formas produzidas ou as formas observadas no meio ambiente e as formas enquanto imagens mentais; capacidade para criar formas que satisfaçam quem as cria dentro dos limites e possibilidades do material utilizado e capacidade de criação de ordem espacial, estética e expressiva.

Este domínio é de especial interesse, uma vez que a escolha e domínio dos materiais se revela muito importante na decisão do aluno ou do artista, que envolve a exploração da sua natureza, sendo que as suas características influenciam o resultado final. Trata-se de explorar a relação entre material e forma, aliado ao fato de transformar a matéria num meio, em que se requerem habilidades técnicas, aprendidas ao longo da escolaridade na utilização de utensílios e ferramentas.

O processo de criação necessita ser estimulado ao nível da experiência, uma vez que não nasce do vazio. É a partir do apuramento da sensibilidade e dos estímulos visuais que é possível desenvolver o processo de criação. De acordo com Eisner (2005, p.87)

“ ver é adquirir sentido visual através da experiência”

Por último, o autor considera importante a habilidade necessária para se transmitir da melhor forma a ideia que se pretende. Resume a produção artística em dois modos distintos, a das crianças (entre os dois e quatro anos) numa intenção de deixar marcas dando formas à sua expressão, que muitos autores designam como a fase da garatuja. E um outro que tem vindo a ser desenvolvido pela ação dos artistas e crianças que tem a ver com o modo como estes resolvem o desafio de transformar uma ideia, imagem ou sentimento numa forma visual, e a seleção do meio mais adequado para exprimir essa ideia.

A aprendizagem ao nível das artes representa um forte contributo na diferenciação através dos diversos contextos, no modo como o artista se pode exprimir e na utilização de determinado material como meio, no início, a criança recorre apenas a imagens simplificadas que se vão aperfeiçoando ao longo do tempo, com novas aprendizagens, como por exemplo, a representação da terceira dimensão, num suporte bidimensional.

Em resumo, as ideias de Eisner quanto à criação da forma visual indicam que o desenvolvimento artístico não depende da sua maturação, mas de uma série de fatores dependentes da sua experiência, em que a sua capacidade ou habilidades artísticas estão dependentes do que aprendeu; que no domínio produtivo influenciam fatores como o contexto e a capacidade de explorar os materiais como meios e/ou veículos para exprimir a ideia da melhor forma, tendo em atenção os seus limites e propriedades.

Acrescenta ainda a importância do ensino no domínio crítico, sobre o tipo de sensações que a obra nos desperta, defende que qualquer obra deve proporcionar, provocar algum tipo de experiência no observador, e que quanto mais informação possuímos, maior é a possibilidade de compreender o seu significado. A estrutura de referência engloba várias dimensões (formal, simbólica, material e contextual), no âmbito da observação da obra, a dimensão experiência é a que melhor define o sentido da obra de acordo com aquilo que provoca ou faz sentir no espectador.

## 1.2. Educação por dois prismas: Estética e Artística

A Educação Estética é, no fundo, uma educação para os sentidos, pois a inteligência e as ideias do Homem, bem como a consciência baseiam-se nos sentidos. De acordo com Alberto B. Sousa (2003), a palavra “estética” engloba o Sentido sensorial, o Sentido Emocional e o Sentido Racional.

Em finais do século XVIII, com o desenvolvimento da estética pós-Kantiana<sup>36</sup> e do Romantismo<sup>37</sup>, surge um especial interesse nesta área, considerando-a como uma importante componente na formação do indivíduo. Atribui-se essa importância com a publicação de F.Schiller<sup>38</sup> “Cartas para a Educação Estética do Homem”, sendo que o filósofo e escritor alemão acreditava que o impulso estético seria o único capaz de equilibrar as tendências opostas da razão pura e do sensível, e que o único instrumento capaz de elevar o homem na sua socialidade e moralidade seria a cultura estética, em que a sua integridade se traduzia numa atitude livre e desinteressada.

Depois de Schiller, o séc. XX é pautado por diferentes interesses neste tema, seja no âmbito da estética ou da pedagogia. Almeida Garrett (1829), por ex. dizia que a Educação Estética “ visava despertar nos sentidos do nosso pupilo o inato sentimento do belo, que é o seu objecto e principio”. Já Herbert Read (1943) defende uma educação pela arte, colocando as artes no centro da formação do indivíduo. Relativamente à educação estética, considera-a como algo ligado aos sentimentos, às emoções, abordando-a através da atividade artística, em que esta passa por três fases: 1.<sup>a</sup> A simples percepção de qualidades materiais (...); 2.<sup>a</sup> O arranjo de tais percepções, em formas e padrões agradáveis; 3.<sup>a</sup> O forçar certo arranjo de percepções (...) Considera que o sentido estético se relaciona com as duas primeiras fases, vendo a Estética numa dimensão sensório-perceptiva, enquanto a arte engloba as três, colocando-a numa dimensão sensório-perceptiva-emocional(...) (Sousa, 2003); J. Dewey (1934), baseado na sua experiência como pedagogo, formulou uma estética em que sublinha que a realidade estética não é uma dimensão separada e especial da nossa experiência, mas, pelo

---

<sup>36</sup> Estética pós-kantiana ou idealismo alemão (1780-1850) têm em comum um grupo filósofos que desenvolveu teorias idealistas a partir da obra de Kant. Incluem-se neste grupo os filósofos alemães F. Schelling (1775-1854) e G.Hegel (1770-1831).

<sup>37</sup> Romantismo foi um movimento cultural que surgiu na Europa, a partir da segunda metade do século XVIII, em que os artistas fazem um apelo à imaginação, à expressão e à individualidade.

<sup>38</sup> Friedrich Schiller (1759-1805) é autor de ensaios de estética e filosóficos. Considerado um grande nome da literatura alemã.

contrário, é característica de toda e qualquer experiência completa e satisfatória na condição de psicólogo da arte. Por sua vez, R. Arnheim afirma-se convicto de que só uma educação estética completa pode restituir importância ao “pensamento visual” e à experiência sensível, cada vez mais atraída pela educação tradicional (Pensamentos sobre a educação artística, 1989).

A partir do séc.XIX, a atividade artística da infância e da pré-adolescência, começa a despertar grande interesse, pelo estudo das suas formas, significados e diversas fases de acordo com o desenvolvimento da criança. Os primeiros estudos científicos sobre este tema, devem-se a C. Ricci, “L’arte del bambini”, propagando-se no séc.XX com Luquet “O desenho infantil” (1927), A. Stern “Pintura infantil” (1956) e Vurpillot “O Mundo visual da criança” (1979). Há uma preocupação em perceber como a criatividade da criança se manifesta na linguagem, música ou meios de comunicação social, no entanto, esta corrente não conhecerá grandes repercussões no ensino. (Carchia & D’Angelo, 2003)

No panorama nacional, o Parecer n.º 2/99 do Ministério da Educação, expressa um claro interesse em que a educação estética integre os currículos nacionais ao nível das artes visuais, considerando a importância que a arte conquistou ao nível da modernidade e a sua autonomia relativamente aos cânones estéticos da representação da natureza. Emergiram também, uma sociologia da arte, uma psicologia da arte, uma ideologização política da arte, um encontro entre antropologia cultural e arte<sup>39</sup>. O pensamento estético tornou-se pluridisciplinar, uma vez que áreas como a psicologia, a psicanálise, a sociologia, a antropologia, a semiologia, a linguística e, neste final de século, as ciências cognitivas relacionadas com a biologia do cérebro, se dedicam cada vez mais a estudar e compreender o funcionamento do cérebro e todos os dispositivos relacionados com o desenvolvimento da criatividade e da inteligência.

“A reflexão estética centra-se atualmente na fenomenologia da percepção (Merleau-Ponty) e dos mecanismos da criação (Changeux), na estética da recepção (Benjamin Jauss) e da comunicação (Habermas), assim como dos níveis das expressões e das linguagens (Goodman), e no sentido da ação criadora na multiplicidade de formas e de atitudes de intervenção na vida quotidiana, ou seja, na sua relação simbólica com os contextos envolventes (Dorfles, Danto). (...)”

---

<sup>39</sup> Parecer n.º 2/99 ( Conselho Nacional de Educação) - Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes. (p.1578) N.º 28 – 3- 2- 1999.

É uma apreensão dos conhecimentos pela via da sensibilidade, onde a fruição das artes e do próprio saber, cria as condições propícias à expressão das emoções, dos sentimentos e das ideias, como afirma Arquimedes dos Santos (1977) “ Uma outra educação estética, onde a visão da arte idealizada se afasta da clássica Beleza formal, estatisticamente contemplada, apoiando-se cada vez mais e, sobretudo, numa atitude criativa pela expressão e atividade artísticas. ( Sousa, 2003)

A Educação Estética deverá significar uma pedagogia ativa, através de contacto pessoal e direto com as realidades percebidas; para um desenvolvimento da imaginação e apuramento da sensibilidade.

Esta perspectiva implica que a sensibilização para a educação estética seja e vivenciada, praticada no ato educativo quotidiano. Em vez de se ficar na simples contemplação de obras de arte, requiere-se em educação que se desenvolvam atividades estéticas, ou seja, vivências sensório-perceptivas através de uma prática expressiva e criativa, possíveis de se expressarem no quotidiano.

Neste sentido, podemos entender a escola como o lugar privilegiado em que a educação artística se poderia desenvolver livremente, integrando a arte na vida quotidiana da criança. Ao propor que os alunos utilizem a sua imaginação implica convidá-los a ver as coisas de uma maneira diferente do que são. Naturalmente, é isto que fazem os cientistas e os artistas, percebem o que é, no entanto, imaginam o que poderia ser e entretanto utilizam o seu conhecimento, as suas aptidões técnicas e a sua sensibilidade para aprofundar o que haviam imaginado. ( Eisner, 2004)

No Colóquio “Educação pela Arte – Pensar o futuro” (1991), Elvira Leite refere algumas alterações no panorama educativo ao nível das pedagogias, considerando a aplicação de formas de ação inovadoras tendo em atenção as especificidades de cada contexto e dos seus intervenientes. A educação passa a dirigir-se ao indivíduo como um ser vivo cognitivo, afetivo e integrado, considerando diferentes culturas e realidades sociais, em que o processo de ensino/ aprendizagem deve ser contextualizado, a noção de um indivíduo receptivo ao mundo, em que possa desenvolver a capacidade de resolver problemas, de inovar, de abertura à mudança, de formar para a ação pessoal, grupal e cívica, de atender à qualidade, à estética dos processos, de desenvolver a consciência cultural.

Da mesma forma, o pedagogo E. Eisner defende a importância da educação artística considerando que é possível as crianças desenvolverem as relações a partir de um conhecimento somático, onde desenvolvem a capacidade de fazer uma perfeita



ligação com as suas composições, resultado da relação corporal com estas. O desenvolvimento estético irá surgir natural e previsivelmente, se forem criadas as condições que promovem a experiência estética. Os benefícios da educação artística incluem uma maior sensibilidade às formas expressivas, mas também a capacidade de descrever as formas expressivas e de falar sobre elas, assim como fomenta a promoção da compreensão dos estudantes no seu contexto social, os seus valores, tecnologia e a sua cultura, que deram lugar a uma obra (Eisner, 2004).

O mundo visual que nos rodeia apresenta uma oferta diversificada do que pode captar a atenção estética, portanto cabe às disciplinas de educação artística abordar diversos conteúdos, de forma ampla e diversa, de forma a proporcionar vários tipos de experiência. Acrescenta-se ainda a importância da educação artística na valorização do contexto cultural e social onde os artistas criam as suas obras. Os programas de Educação Artística não prestam apenas atenção às formas de pensamento que tornam possível a criação de imagens sensíveis e imaginativas, mas cultivam as formas de percepção que permitem aos estudantes ler as qualidades do mundo visual, e fomentam as aptidões dos estudantes para descrever essas qualidades de forma inteligente. Este discurso é muitas vezes marcada pelo uso metafórico da linguagem e da literatura (ibid,p.160)

Consideramos então diversos aspectos no desenvolvimento desta proposta. No centro do problema, considera-se o processo em que ocorre a aprendizagem artística, através das várias fases do projeto a desenvolver no capítulo III. A forma como estas se distribuem têm em consideração a pertinência do conhecimento ao nível cognitivo e desenvolvimental, assim como uma perspectiva construtivista<sup>40</sup> através da assimilação de novas linguagens e maneiras de pensar e construir o raciocínio. Este projeto dissertação centrou-se na aproximação de linguagens mais conceituais a uma faixa etária entre os nove os treze anos. A partir da sua rotina diária puderam observar, entender e experimentar o seu Meio como um dispositivo criativo e de exploração plástica. Esse processo foi desenvolvido com a formulação de vários enunciados/ exercícios<sup>41</sup> em articulação com os conteúdos da disciplina e respectivas planificações.

---

<sup>40</sup> a perspectiva construtivista baseia-se numa participação ativa dos alunos na resolução de problemas e na exercício do pensamento crítico, relativamente às atividades que acham relevantes e atraentes. O seu conhecimento é construído através da sua experiência, testando ideias e aproximações baseadas no conhecimento que possuem e na experiência, aplicando-as a situações novas e integrando o novo conhecimento no pré-existente.

<sup>41</sup> ver cap.III

A opção por uma abordagem na vertente artística, incorre na valorização da componente pedagógica de acordo com o seu enquadramento social, onde o processo de aprendizagem é explorado artisticamente, tendo em vista a integração da identidade do educando no dinamismo da percepção sensível da realidade envolvente. Na Conferência Nacional de Educação Artística (2007), com o tema “ A educação artística como arte de educar os sentidos”, Yolanda Espiña, considera que, a educação artística tem o dever de aprofundar o significado que a educação dos sentidos apresenta na constituição do ser humano integral, estando ao seu cargo a educação do olhar e do ouvir, do tato (fundamental, por exemplo, na escultura) e dos restantes sentidos, para que todos eles, adiestrados pelo conhecimento das leis do material da natureza e pelas suas potencialidades simbólicas, sirvam para confirmar sensivelmente que o desejo do homem não é em vão.

Após a abordagem ao desenvolvimento da Educação Artística, torna-se pertinente referir alguns dos exemplos realizados na área, que são resultado de investigações ou estudos em parceria com instituições culturais de referência (MOMA, Getty Museum, Fundação Calouste Gulbenkian, Harvard Graduate School Institute), que têm vindo a expandir a área de investigação no campo artístico e a sua articulação com as escolas.

A apresentação de algumas linhas orientadoras, visa uma breve leitura sobre estes estudos que têm contribuído para uma permanente descoberta no modo como se processa o desenvolvimento estético e artístico.

De seguida, irão dar-se a conhecer alguns dos estudos que serviram na pesquisa desta dissertação projeto, entre a prática e a teoria. Tratam-se de investigações que propõem diversos modos de explorar, conhecer, sensibilizar, despertar esse sentido estético transversal a quase todas as áreas, que cabe à educação artística promover.

1.2.1. Experiência concreta para o desenvolvimento estético: o caso de Abigail Housen, Visual Thinking Strategies (VTS) e Project Zero.

A partir da segunda metade do século XX e, em consequência dos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, através da revisão da teoria dos estádios de

Piaget e da ligação com as fases de criação sobre o juízo estético, desenvolvidas pelo Project Zero<sup>42</sup>, surgem as teorias sobre o Desenvolvimento Estético e Artístico.

Os estudos de carácter transversal, que privilegiam o ensino das artes, têm o contributo dos estudos empíricos da psicóloga cognitiva Abigail Housen<sup>43</sup> desenvolvidos em parceria com Philip Yenawine<sup>44</sup>, que dão origem ao programa Visual Thinking Strategies (VTS); as teorias de Michael Parsons<sup>45</sup>, com a publicação “Compreender a arte”; as investigações no âmbito do programa Discipline-Based Art Education (DBAE) promovido pelo Getty Center for Arts Education e, no panorama nacional, o programa Primeiro Olhar, desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian entre 1997 e 2000, coordenado pelo professor João Pedro Fróis, que se concretiza a partir de estratégias que promovam uma nova compreensão das Artes Visuais na Educação formal e não formal. As suas linhas de orientação centram-se no estudo do desenvolvimento estético na criança, na avaliação das potencialidades do diálogo argumentativo, na capacidade de produção plástica e fruição artística e na elaboração de metodologias de investigação no domínio das artes visuais.( Fróis et al, 2000,p. 206).

De uma forma geral, estes programas valorizam a forma como os observadores experimentam e vivenciam quando observam objeto de arte, considerando o diálogo com a obra de arte como um requisito fundamental para o seu desenvolvimento. São programas que valorizam a envolvimento e a experiência concreta do aluno para a progressão do desenvolvimento estético. É dada primazia a um tipo de aprendizagem que valoriza um modelo de aprendizagem construtivista, Este modelo aparece associado às contribuições no domínio da psicologia cognitivista de Jean Piaget, mas também de Bruner<sup>46</sup>, Ausebel, E.Eisner e outros. Irrompe nos anos 60, quando se começa a falar da necessidade de ensinar aos alunos o processo da sua própria aprendizagem, ensinar a aprender, o que implica diversificar os conteúdos do currículo escolar. Há algumas

---

<sup>42</sup>Project Zero foi fundado em 1967, na Universidade de Harvard Graduate School of Education, pelo filósofo Nelson Goodman, para estudar a importância das artes na educação. o grupo de pesquisa tem especial interesse no desenvolvimento dos processos de aprendizagem de crianças, adultos e organizações.

<sup>43</sup> Abigail Housen, psicóloga cognitiva e investigadora na Harvard Graduate School of Education. Tem desenvolvido investigações no âmbito da natureza do desenvolvimento estético, promovendo a formação de professores e educadores de museus.

<sup>44</sup> Philip Yenawine, diretor do Museum of Modern Art ( 1983-1993), onde a sua principal preocupação foi a apresentação de programas educativos eficazes.

<sup>45</sup> Michael Parsons “Compreender a arte” (1992,1987).Col. Dimensões/ Série Especial, editorial Presença, trad. Ana Luísa Faria.

<sup>46</sup> Jerome Bruner (1915-) psicólogo norte-americano, que desenvolve estudos na área da percepção, colaborando no desenvolvimento da corrente americana designada por psicologia cognitiva. Infopédia (2003-2011). Porto:Porto Editora. *Jerome Bruner*. Retrieved 10 de outubro 2011, from www: URL: [http://www.infopedia.pt/\\$jerome-bruner](http://www.infopedia.pt/$jerome-bruner)

diferenças significativas entre os diversos programas, nomeadamente na produção de objeto artísticos ao longo do programa, importante no Discipline Based Art Education e no programa Primeiro Olhar.

O Visual Thinking Strategies (VTS) é um programa elaborado a partir de 1988, por Abigail Housen e Philip Yenawine, que tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências através da observação de obras de arte. Defendem uma aprendizagem construtivista, que implica aprender a partir da experiência do que vivemos e daí elaboramos os nossos significados.

Este modelo organizou as conclusões em cinco estádios, considerando vários tipos de observadores, de acordo com o estádio em que se encontravam (Estádio 1- Observadores Narrativos; Estádio 2-Observadores Construtivos; Estádio 3- Observadores Classificadores; 4-Observadores Interpretativos e Estádio 5-Observadores Re-criativos). De uma forma geral, estes cinco estádios permitem compreender as diferentes abordagem à obra de arte onde em cada estádio, há um “tipo” de observador. A “relação” com a obra de arte é resultado de um trabalho progressivo de observação e comunicação, onde o aluno deve ter a possibilidade de transcender o seu papel de receptor de informação passivo e entrar em contacto com conhecimentos pessoais, em que os significados são construídos e construídos para a própria pessoa (Housen *in* Fróis et al., 2000, p.159)

A autora considera que o campo da Arte-Educação tem sempre presente um conceito demolidor em que a apreciação dos juízos dos especialistas se sobrepõe ao que é ensinado aos principiantes, levando a que muitos dos observadores principiantes, em que se situa a maior parte do público não os compreenda. Sugere uma nova maneira de pensar sobre educação e aprendizagem para desenvolver a resposta estética a níveis importantes – onde todos começamos (ibid, p.168).

O Project Zero trata-se de um projeto em que o conhecimento das artes é seriamente encarado como uma atividade cognitiva. Tem como principal objetivo melhorar a compreensão e o desenvolvimento da aprendizagem do pensamento criativo nas artes, nas humanidades e nas ciências, tanto a nível individual, como institucional, envolvendo a participação de várias escolas, universidades e museus. O filósofo Nelson Goodman é o grande mentor, juntando-se e ele, como co-diretores David Perkins e

Howard Gardner<sup>47</sup> (1972-2000). O livro de Goodman “Linguagens da arte – uma abordagem a uma teoria dos símbolos” (1968), expressa algumas das suas abordagens ao nível da arte, considerando-a tão indispensável como a ciência para o avanço do conhecimento. Aborda várias questões a nível da filosofia da arte, atribuindo propriedades na análise da obra, considerando-a como um campo de conhecimento e de símbolos, que resultam das diferentes práticas culturais.

A preparação dos vários exercícios utilizados ao longo do projeto de trabalho (Re)Conhecer, tiveram como ponto de partida o levantamento de algumas destas investigações, no modo de entender o que é feito na atualidade, entendendo que o desenvolvimento da compreensão artística faz perceber uma excelente forma de perceber a arte como forma de comunicação (Parsons *in* Fróis et al., 2000, p.174).

O trabalho em sala de aula surge como parte fundamental de um processo de desenvolvimento, explorada através da experimentação e do dialogo a partir do meio até se chegar ao trabalho de artistas de reconhecido mérito, em que ao mesmo tempo se explora um processo que estimula a criação e o sentido crítico, como diz Sousa (2003)

“ Em educação não interessa se a obra material produzida pela criança é ou não arte, é ou não “ estética”, é ou não “ bonita”, é ou não decorativa, se merece ou não ser colocada na parede da sala ou enviada para uma exposição, se deve ter uma classificação positiva ou negativa.”

Pode-se mesmo entender que “Os objetivos, quer da Educação pela Arte, quer das Artes na Educação, não são a produção de obras de arte, mas a elevação espiritual da criança em direção ao Belo e ao Bem e a expressão das emergências da sua vida afetivo-emocional. A criação de obras (que o adulto pode ou não considerar artísticas, não interessa) é apenas o pretexto, o meio para se atingir aqueles objetivos. Se houver obrigação de alguma avaliação, deverá ser sobre em que medida estes objetivos foram ou não atingidos e não das obras que eram apenas o modo de os atingir.” (2003, p.96)

O desenvolvimento de uma proposta que permite articular a prática docente com a elaboração de propostas originais, que versem o campo artístico, entre a esfera discursiva e a prática, permite diversificar discursos e explorar possibilidades a partir do Meio, em que se envolve a comunidade educativa e escolar num processo de descoberta

---

<sup>47</sup> Howard Gardner (1943-), psicólogo norte-americano que desenvolve estudos na área da psicologia cognitiva e educacional, vê reconhecido o seu trabalho no âmbito das inteligências múltiplas, com a publicação do livro “Estruturas da mente” (1983)

pela arte. Esta só se torna possível se tivermos em conta diversos fatores, desde a aprendizagem artística, a um processo experimental que valorize e tenha em atenção os processos e significados em que se produz.

A mudança de paradigmas ao nível do ensino das artes na educação apresenta ainda um campo vasto para desbravar, muitas vezes dando a ideia de que os educadores se encontram fechados à compreensão da arte desde o fim do século XIX, abraçando a tecnologia do século XX mas reproduzindo os mesmos pressupostos. Talvez como afirma Arnheim (1993) “As fotografias, os desenhos, as imagens de pinturas e de objetos tridimensionais, permitem ao professor mostrar aos alunos aquilo que eles não podem ver diretamente e que não poderiam imaginar ou compreender de outra forma”, no entanto, esses são apenas alguns dos recursos a utilizar, são parte desse processo. Ao longo da vida escolar, o encorajar e motivar o contacto e o compreender a arte, deverá ser um princípio a seguir, uma vez que desenvolverá competências que as tornará mais receptivas a variadas formas de expressão. Esse processo sucede da mesma forma que em muitas outras áreas, daí que seja muito importante ter em atenção como este deve acontecer, como afirma P. Yenawine “Do mesmo modo que as pessoas, que ensinam crianças a ler, selecionam criteriosamente e ordenam textos para despertar o interesse e para desafiar adequadamente os alunos, as imagens devem evoluir do conhecido, acessível e simples para o mais complexo, mantendo o passo a passo o ritmo com o desenvolvimento.”(Yenawine in Fróis et al., 2000, p.199).

## Capítulo II

### 2.1. Espaço-Tempo versus Espaço-Lugar

O enquadramento conceptual deste trabalho traduz-se no binómio Espaço-Tempo/Espaço-Lugar. O interesse sobre os mesmos reúne algumas das características comuns entre a prática artística e a prática docente, procurando questionar e entender as relações entre eles e, de que modo, se manifestam na atualidade.

Na última década, tem-se assistido a um interesse geral nas diversas áreas de conhecimento, inclusive as ciências sociais e humanas, pelas transformações que ocorrem na sociedade actual, equacionando a influência da nossa relação com o espaço e com o tempo. Fatores como o desenvolvimento das tecnologias de informação, o excesso de estímulos visuais, os novos padrões de consumo e de mobilidade, entre outros, resultantes dos sistemas globais, têm provocado mudanças significativas na maneira de experimentarmos o mundo à nossa volta. Estamos a referir-nos a um tipo de experiência pessoal e directa, que recoloca questões na maneira de entendermos as noções de espaço, tempo e lugar.

A importância de refletir sobre estes termos em simultâneo, através da Educação e de uma prática artística, tornou-se um interessante desafio. A maneira como nos reposicionamos perante esta série de “informações” resulta nas interações desenvolvidas no dia-a-dia e que vão redesenhando as configurações da sociedade atual.

Se, por um lado, assistimos a um processo cada vez mais globalizado, por outro estamos conscientes da diversidade de culturas locais que se vão criando, resultado da mobilidade e fluxo migratório, que gera novas referências culturais. As escolas são assim espaços onde as dinâmicas culturais e sociais têm maior representação. Se entendermos que, a partir do momento em que os indivíduos se aproximam, criam social e ordenam lugares, temos a primeira ideia da escola como potencial recurso para a abordagem artística à noção de lugar. A nível do Ensino Artístico, o Parecer n.º 2/99 (Conselho Nacional de Educação)<sup>1</sup> refere-se à criação de novas culturas locais como consequência da globalização “(...) a experiência da mundialização através dos *media* proporciona, igualmente, o contacto com a multiculturalidade fazendo coincidir no espaço e no tempo,

---

<sup>1</sup> Parecer n.º 2/99 (Conselho Nacional de Educação) - Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes. (p.1578) N.º 28 – 3- 2- 1999.

a pluralidade das ideias e a instabilidade das referências éticas e dos modelos estéticos e contribuindo, paradoxalmente, para a criação de novas culturas locais.”

Pensar a escola como um local de trabalho e/ou mesmo como um laboratório deu corpo à ideia de explorar durante o ano letivo estes pressupostos, acreditando que é possível trabalhar sobre os mesmos na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Ao nível da Educação Artística, trata-se de repensar algumas temáticas, introduzindo abordagens artísticas que coloquem a Experiência e partilha das mesmas, com enfoque nas relações sociais.

Se entendermos a importância da educação como um importante fator na maneira como nos posicionamos, estamos e agimos com os outros em sociedade, podemos entender a importância do projeto desenvolvido no âmbito da disciplina de EVT, no segundo ciclo do Ensino Básico<sup>2</sup>.

As diferenças significativas das vivências contemporâneas, são explicadas pelo etnólogo Marc Augé, no seu livro, *Não-Lugares, Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade* (2005) naquilo a que designa por sobremodernidade, referindo-se às transformações aceleradas do mundo contemporâneo que, cada vez mais, reclamam um olhar antropológico. Define sobremodernidade pela superabundância, através de três figuras de excesso: excesso de tempo, excesso de espaço, excesso de individualismo.

O excesso de tempo define-se pela superabundância de acontecimentos, o que dificulta a noção de sentido através da História, a ideia de progresso, em que o “depois” pudesse explicar-se em função do “antes”; o modo de entender esta relação de causalidade já não encontra grande sentido no mundo actual, talvez traduzida pelo excesso de informação e de acontecimentos, dificultando o trabalho de entender o presente em função do passado próximo, uma vez que a “aceleração” da história, não permite destacar o(s) acontecimento(s) mais significativo(s), em detrimento da superabundância destes, “o que é novo, não é o que o mundo não tenha, ou tenha pouco, ou menos sentido, é antes que experimentemos explícita e intensamente a necessidade quotidiana de lhe dar um: dar um sentido ao mundo, e não a certa aldeia ou a certa linhagem.” (ibid, p.28).

O excesso de espaço é correlativo à noção de estreitamento do planeta, como são exemplo as imagens que nos chegam das fotografias da rota dos nossos satélites ou das *performances* dos cosmonautas. “Em certo sentido, os nossos primeiros passos no espaço reduzem o nosso a um ponto ínfimo cuja exata medida as fotografias obtidas por

---

<sup>2</sup> Ver capítulo III.



satélite justamente nos dão. Mas o mundo, ao mesmo tempo, abre-se a nós.” ( ibid, p.30)

A noção de excesso de espaço está relacionada com a ideia de mudança de escala, mas também com a evolução de mobilidade, associada por ex., aos meios de transporte que nos permitem aproximar (em poucas horas), de diferentes países e/ou capitais, o que resulta na aproximação de diferentes culturas; não esqueçamos porém, de referir a mobilidade de pessoas, de imagens e de informação.

A transmissão de informação auxiliada pelas imagens, dá-nos a experiência de conhecer diversas culturas, proporcionando-nos essa experiência pelo reconhecimento de determinados símbolos e edifícios, no entanto, essas informações estão sujeitas à seleção de quem as organiza e produz (muitas vezes com um olhar manipulador e tendencioso) exercendo uma influência e afastando-nos da informação objetiva de que é portadora (ibid, p.31).

De acordo com Marc Augé, este excesso de espaço resulta em modificações físicas consideráveis, tais como as concentrações urbanas, transferências de populações e multiplicações daquilo a que chamaremos “não-lugares”, por oposição à noção sociológica de lugar, associada por Mauss e toda uma tradição etnológica à de cultura localizada no tempo e no espaço” (ibid, 2005, p.33). O enfoque dos não- lugares resulta do fluxo de pessoas que atribuem um “novo significado” à utilização destes espaços, onde podemos incluir as vias rápidas, nós de acesso, aeroportos, relacionados com mundo em que vivemos. Por tudo isto, Augé alerta para o fato de ser necessário reaprender a pensar o espaço (ibid,p.34).

O individualismo surge como a terceira figura de excesso, dizendo-nos que a história coletiva nunca esteve tão relacionada com a vida individual devido ao acesso à informação. “Nas sociedades ocidentais, pelo menos, o individuo quer-se um mundo. Entende interpretar por e para si próprio as informações que lhe são fornecidas.” (ibid, p.35). No entanto, há toda uma “máquina” comercial representada pela publicidade e marketing publicitário que se dirige ao ego do individuo, à sua valorização, uma individualização de referências dirigidas a fatos singulares, nos quais é necessário ter atenção, tais como a singularidade dos objetos, singularidade dos grupos ou das pertencas, recomposição de lugares, singularidades de todas as ordens que constituem o contraponto paradoxal das operações de estabelecimento de relações, de acelerações e de deslocalização demasiado rapidamente reduzidas e resumidas por vezes como “homogeneização – ou mundialização- da cultura” (ibid, p.37).

Da mesma forma, no artigo *Periferia, La heterotopia del no-Lugar*, o arquiteto Pablo Ocampo Failla (2004) indica algumas alterações na forma como se vive a cidade

contemporânea, onde o habitante em deslocação, encarna cada vez mais o papel de telespectador, distanciando-se cada vez mais do envolvimento na cidade, interpelado sempre por uma série de objetos que o distanciam da mesma, o automóvel, os cartazes, os sinais, tendo cada vez mais dificuldade em compreender a profundidade das coisas, ficando apenas pelas suas imagens. Considera por isso que o telespectador não transita para descobrir, mas sim para invadir. A indiferença ao seu envolvimento leva-o a desenvolver alguns comportamentos, tais como: a redução do olhar, o atrofiamento da percepção tátil e, por último, a capacidade de reconhecer identidades. Características que definem o anónimo perfil do habitante da cidade, em que se pode estabelecer um paralelismo com as palavras de Augé, já atrás referidas, sobre as suas figuras de excesso.

Ainda sobre as relações entre espaço-tempo, se imbricam outras disciplinas, o geógrafo David Harvey (1989), refere-se à ideia de compressão espaço-tempo, comparando o espaço a uma “aldeia global” e que o tempo tem os seus horizontes reduzidos. A ideia de “aldeia global” pelo fato de estar interligado através das telecomunicações que entre si estabelecem relações de interdependências ecológicas e económicas, quanto à ideia de tempo, considera que o presente é o único que ganha uma dimensão cada vez maior. Acrescenta ainda que esta compressão espaço-tempo gera desorientação e fragmentação, no sentido em que se perdem dimensões tangíveis na vida social.

Harvey considera cinco consequências derivadas da compressão espaço-tempo: o acentuar da efemeridade nos produtos; o ênfase na desposessão e no instantâneo; o encorajamento da brevidade e a produção de réplicas de imagens originais.

Os autores aqui apresentados têm em comum o interesse em entender os desencontros das vivências contemporâneas entre espaço e tempo e, de igual forma, buscar o sentido de Lugar. A noção do distanciamento espaço-temporal, apresentada pelo sociólogo Anthony Giddens (1992), demonstra que há uma expansão das interações no espaço mas uma contração no tempo. Basicamente, traduz-se numa relação de influência e controle das instituições ou indivíduos de poder, com alcance no espaço e no tempo, tornando-os como um dos principais domínios enquanto propriedade expansível dos sistemas sociais. A sua teoria da estruturação, pretende ligar as propriedades estruturais das instituições sociais com o comportamento e ação dos agentes sociais, de modo a ligar agentes, ação e interação com a dimensão estrutural.

Diz-nos ainda que o processo de individualização das referências, a que se tem assistido nos últimos anos, levou a uma ligação direta com o “global”, onde o “local” se

torna cada vez mais vazio, no sentido em que perde os ritmos quotidianos que lhe dão significado. Trata-se agora do “local” que envolve os aspectos íntimos da vida pessoal. (Friedland & Boden, 1994).

O sentido de modernidade alterou substancialmente a dimensão temporal e o modo de relação com o espaço geográfico, o que Giddens (Friedland & Boden, 1994) designa de “esvaziamento” de tempo, onde prevalece o tempo individual em consequência da perda dos ritmos quotidianos de cada lugar. Ao nível das ciências sociais e humanas, o espaço e o tempo existem separados, no entanto, dependentes na sua organização.

No livro de Pierre Francastel “Imagem, visão e imaginação”, o autor chama a atenção para duas considerações a ter em conta na percepção do espaço-tempo em qualquer figuração. “O lugar, é o presente, o tempo é a memória; o tempo é diferencial, o espaço é unificante; o tempo são as ocasiões, os acontecimentos, a problemática; o espaço é o ato e o tempo, a causalidade; o tempo é a colocação no passado ou o virtual, o espaço, é a colocação no real e no instantâneo. (1983, p.96)

Na publicação dos “50 anos de arte portuguesa”, da Fundação Calouste Gulbenkian (2007), onde estão reunidos um conjunto significativo de trabalhos de artistas portugueses, o capítulo dedicado ao tema *Espaço/Lugares*, a cargo da professora e investigadora Raquel Henriques da Silva, referem-se alguns dos aspetos importantes utilizados no trabalho artístico, nomeadamente em procurar trazer para a arte os cheiros, texturas, imagens do que realmente o mundo é. Sobre noção de Espaço/Lugar afirma que “a objetualização ou desterritorialização dos “lugares” e a abstratização do “espaço” convivem, em assumidos conflitos, com o corpo mesmo das coisas que trazem para a arte cheiros, texturas, imagens do que realmente o mundo é.” Dados importantes que pretendem ir ao encontro da simplicidade de recursos possíveis de utilizar em contexto pedagógico, estabelecendo uma relação direta com as características sociais e culturais em que se desenvolve o projeto (Re)Conhecer.

Ainda sobre a distinção entre lugares e não-lugares, o historiador e filósofo francês Michel de Certeau, considera o espaço como o “lugar praticado”, tendo como exemplo o cruzamento de móveis, onde os transeuntes é que transformam em espaço a rua geometricamente definida como lugar pelo urbanismo. “A este paralelo estabelecido entre o lugar como o conjunto de elementos coexistindo numa certa ordem e o espaço como animação desses lugares pelo deslocar-se de um móvel, correspondem várias referências que precisam os seus termos. A primeira referência (p.173) é a Merleau-

Ponty que, na sua *Fenomenologia da Percepção*, distingue do espaço “geométrico” o “espaço antropológico” como espaço existencial”, lugar de uma experiência de relação com o mundo de um ser essencialmente situado “em relação com um meio”. A segunda é à fala e ao acto de locução: “O espaço estaria para o lugar como aquilo em que se torna a palavra quando é falada, quer dizer quando é apreendida na ambiguidade de uma efetuação, transmutada num termo relevando de convenções múltiplas, posta como ato de um presente (ou de um tempo) e modificada pelas transformações devidas a vizinhanças sucessivas...”(p.173) A terceira decorre da anterior e privilegia a narrativa como trabalho que, incessantemente, “transforma lugares em espaços ou espaços em lugares” (p.174) (Certeau *in* Augé, 2005, p. 69)

A noção de Tempo explorada no projeto cinge-se a uma estreita relação com os significados atribuídos pelo senso comum, tais como a transitoriedade, as velocidades múltiplas em que acontecem coisas e sucedem acontecimentos, aliado a um sentido de impermanência. No entanto, não podemos deixar de mencionar que desde sempre o Homem esteve ligado ao tempo (...) pela sua inscrição fundamental no corpo próprio do sujeito, o Tempo é experimentado em modalidades aparentemente divergentes mas complementares – a da duração cronológica, vivida como irreversível, linear e entrópica (nascimento, crescimento e morte) (Candeias, 2007). Para além disso, a forte relação entre Tempo e Espaço é evidente quando podemos entender que “(...) o Tempo “está “espacialmente (à nossa frente ou atrás de nós), é coisificado (temos ou não a sua posse) e quantificado (temos muito ou pouco), substantivado como coisa/objeto em movimento.”

A partir da década de 60/70 os artistas propõem novas recombinações entre espaço-tempo, com o intuito de romper com o paradigma existente entre artista-observador e arte-espectador, em vez de fazer um objeto em si mesmo, os artistas começaram a trabalhar em sítios específicos<sup>3</sup>, onde todo o espaço é tratado como uma singular situação onde o espectador entra. Segundo Huyghe (1986) o artista quis, ciosamente, ser do seu tempo. Já não se satisfaz com uma fatalidade interior e natural a que tem de obedecer, procurou um ato de consciência razoável.

Por volta de 1960, com origem nos *environments* e *happenings*, realizados no final dos anos 50, por Alan Kaprow, há uma mudança nos meios utilizados pelos artistas que pretendem dar resposta a uma produção de e para o local, propondo a experiência imediata do espectador pelo seu envolvimento/ participação na peça “*This “autentic”*

---

<sup>3</sup> A denominação mais frequente é a utilização do termo em inglês *site-specific*.

*revelation of the subject through the immediacy of first hand-experience was to become a recurrent theme in the rise of installation art in the 1960s.*" (2005, p.26). A Instalação surge assim como uma proposta de ação que implica o envolvimento total com a obra, uma relação no espaço pelo modo como cada espectador a observa e interage com ela, no tempo definido por si mesmo. No livro "Installation Art", de Claire Bishop, a definição de instalação diz-nos o seguinte:

*(...) installation art from this inception in the 1960 sought to break radically with this paradigm: instead of making a self contained-object, artists began to work in specific locations, where the entire space was treated as a single situation into which the viewer's enters. The work of art was then dismantled and often destroyed as soon as this period of exhibition was over, and this ephemeral, site-responsive agenda further insists on the viewer's first-hand experience"* (Bishop, 2005, p.10).

A prática da instalação aparece muitas vezes ligada aos conceitos de *site-specific* e está relacionada com os diversos movimentos artísticos desde a década de sessenta até hoje, pela influência que recebe das diversas áreas (arquitetura, cinema, *performance*, escultura, teatro, *land art*, pintura). Adquire o seu estatuto na década de 90, quando passa a estar integrada em galerias e museus, quando é considerada como uma prática que se distingue dos media tradicionais (escultura, pintura, fotografia e vídeo) uma vez que se dirige diretamente à presença do espectador no espaço. A Instalação permite responder assim às preocupações de quem se debruça sobre as questões relacionadas com o espaço, onde existe uma realidade com características pré-existentes.

O artista russo, Ilya Kabakov, tem sido um dos artistas mais bem-sucedidos nesta área, desde a década de 80, que tem centrado o seu trabalho na crítica e publicação sobre a instalação, considerando-a como um dos meios mais completos, onde o espectador não se limita a observar, mas é invadido pelo trabalho na sua totalidade, tornando-se uma experiência completa uma vez que se participa nela física e emocionalmente,

*"the idea of the "total installation" offers a very particular model of viewing experience – one that not only physically immerses the viewer in a three- dimensional space, but which is psychologically absorptive too (...) often describes the effect of the "total installation" as one of "engulfment": we are not just surrounded by a physical scenario but are "submerged" by the work; we "dive" into it, and are "engrossed" – as when reading a book, watching a film, or dreaming:"* ( 2005, p.14)

Esta ligação com a noção de experiência é enfatizada pelo crítico de arte Nicolas Borriaud (1998), a propósito do artigo *From Relational Aesthetics*, em que o trabalho artístico relacional surge do nascimento da vida urbana à extensão de cidades que servem de modelo para este fenómeno cultural. As interações estabelecem-se nos sítios destinados a esse fim, os contatos assumem uma comunicação global, a ideia principal consiste em viver o mundo da melhor maneira, em vez de se viver numa ideia preconcebida do passado. Não se ambiciona criar uma utopia futura, mas atentar naquilo que sucede e usufruir do que nos é proporcionado.

A partir daqui, poderemos estabelecer uma relação com a prática profissional que tem caracterizado o meu percurso, procurando refletir nas interações sociais, e de que forma, estas se revelam pertinentes para perceber o mundo envolvente e a sua pertinência como objecto de estudo a nível artístico. Ao longo dos últimos nove anos, a mobilidade é a palavra que melhor os define, comum a uma das características sociais da contemporaneidade. Este período corresponde a um levantamento e registo no modo de entender/ abordar as noções de espaço-tempo/espaço-lugar. Percorrer diversas cidades, onde me estabeleci num período de onze meses, de acordo com o calendário letivo (Setembro a Julho) leva às diferentes percepções e ambiguidades na maneira de estar, conhecer e entender o meio. O ato consciente de pensar sobre e de experimentar este processo em cada ano letivo, tem-se consolidado como tema de pesquisa, entendendo com dirá Michel Foucault que esta é a época do espaço.

No final da década de 60, surgem as primeiras conceções relacionadas com o espaço vivido, apresentadas por Henri Lefebvre com a obra “La production de l’Espace”, editada pela primeira vez em 1974. Esta obra será muito importante para o entendimento da relação do Espaço com a cultura contemporânea, no aspeto global ou nas dimensões menos evidentes.

A mobilidade e a deslocação que caracterizam a situação contemporânea, são dois dos termos utilizados pelo filósofo Michel Foucault (1967) naquilo que designa como metáforas espaciais, onde surgem termos como distâncias, posicionamentos (justaposição, perto e longe, lado a lado, disperso). Basicamente, traduz-se na ideia de que a nossa experiência do mundo resulta da vivência de um espaço heterogéneo, que é composto por diferentes colocações configuradas pelo conjunto de relações que estabelecem entre si, pela posição que ocupam nesse mesmo espaço. Este conjunto de relações determina os nossos movimentos e deslocações que, por sua vez, influem sobre o pensamento e a ação.

A pertinência destes conceitos para o desenvolvimento do projeto mostraram-se muito interessantes, uma vez que funcionaram como estímulo para explorar ideias onde era possível encadear a série de produções individuais, fazer recolhas de objetos do dia-a-dia, estar com atenção aos percursos para se chegar a determinado local e ao próprio ponto de chegada, lembrar o(a) acompanhante em determinada tarefa ou rotina, assim como potenciar um olhar atento naquilo que nos envolve e descobrir referências para entender e distinguir a singularidade de cada local.

No início do processo, domina a noção de Espaço. Parte-se da noção de espaço social, onde cada aluno conseguirá interpretar para si o significado atribuído aquilo que conhece ou frequenta, que passa para a noção de espaço vivido, onde já se torna possível acrescentar uma percepção com algum sentido crítico.

Poder-se-ia ter apenas o cuidado de abordar o espaço como premissa fundamental, mas na verdade, conforme se avança e propõem exercícios, começam a surgir dinâmicas que envolvem a comunidade escolar que se traduz na participação, partilha de opiniões, no desenvolvimento de atividades com o envolvimento de outras disciplinas, com vista à exploração criativa.

De acordo com Lefebvre o conjunto percepção/ concepção e vivência, são os que mais interferem de forma diferente na produção do espaço. A estes podemos atribuir três conceitos fundamentais, a prática espacial, a representação do espaço e espaços de representação, que estão sempre em interação dialética e devem constituir a base de uma observação e análise crítica do espaço enquanto realidade socialmente produzida (Lefebvre, 2000, p 57).

A nível artístico, poder-se-ia pensar neste projeto como um site-specific, uma vez que utiliza como matéria de trabalho características inerentes e específicas do próprio local onde se concretiza, só que, o fato da dimensão social ser tão significativa e a memória estar sempre implicada nesta “construção”, pelo entrecruzar de histórias, caminhamos no sentido de buscar um sentido pela definição de Lugar. A propósito, podemos considerar as palavras do geógrafo Yi-Fu-Tan, ao considerar que esse sentido de lugar é dado pela resposta biológica ao ambiente físico envolvente e uma criação cultural. De acordo com o autor é “ um centro de significado pela experiência (...) o que começa como um espaço indiferenciado torna-se lugar á medida que o vamos conhecendo melhor e o dotamos com valor (...) Em breve conhecemos algumas marcas na terra e os percursos que as ligam. Eventualmente, o que era uma estranha cidade e

espaço desconhecido torna-se um lugar familiar. O espaço abstrato, carecendo de outra significância para além da estranheza, torna-se um lugar concreto, preenchido com sentido.” (Tuan in Kent C.Ryden, 1993, p.38)

É a memória que dá profundidade e sentido à ideia de Lugar que é, acima de tudo, resultado da Experiência (vivida, emocional, intelectual) que resulta uma profunda ligação entre experiência e lugar.

Considerando essa perspectiva, o sentido de Experiência dirigido a esta faixa etária, implica a recolha dos mais diferentes recursos, que vai desde a percepção de diferentes escalas, como a casa, escola, a rua, o bairro ou a vila. A procura de ritmos, elementos que possam dar significado ao seu dia-a-dia e aos poucos cruzar um processo de sensibilização, com um olhar atento ao local onde habitam, tornam-se assim focos de interesse sobre o que e como o devem transmitir.

Ao mesmo tempo que vão sendo facultados os exercícios para exploração dos locais, consolida-se uma relação, que estabelece um elo entre história e memória, a partir da experiência.

Ao se valorizar o contexto espacial poder-se-à estabelecer uma relação direta com o Lugar. As interações sociais e com o local adotam um carácter educativo, que encontra muito sentido nas propostas do movimento Fluxus<sup>4</sup>. Ao estabelecer esta aproximação, o objeto artístico desperta curiosidade e não se mostra como algo distante e imperceptível. Há interesse em perceber e olhar com atenção o que está a ser apresentado. A aproximação aos ritmos da vida quotidiana fazem perceber a diversidade e a diferença em que do aparentemente comum se esboçam significados diferentes para cada indivíduo, ligado à experiência que cada um retira deles.

A propósito, diz-nos a historiadora de arte Hannah Higgins (2002), em “Fluxus Experience” que enquanto movimento artístico “Fluxus propôs modestamente o verdadeiro valor das coisas reais e a possibilidade de derivar conhecimentos e experiência a partir delas, na crença de que tais propostas tinham implicações para a arte e para a cultura de um modo geral.”

O movimento Fluxus permitiu estabelecer uma relação muito estreita entre os processos aqui adotados, partindo da forma como encaram a arte e a sua presença na vida, o aspecto aparentemente lúdico, mas de carácter educativo que fazem nas suas apresentações, traduzem uma simplicidade nos seus recursos e honestidade nas suas intenções, destacando a arte como um processo em construção.

---

<sup>4</sup> ver capítulo I, ponto 1.



## Capítulo III

### (Re)Conhecer: Projeto

#### 3.1. O Projeto de trabalho

A necessidade de pensar as práticas educativas ao nível das Artes Visuais, especificamente no 2.º ciclo, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica foi uma das principais preocupações para o desenvolvimento do trabalho de projeto.

Projeto, do latim *projectu-* significa “lançado”, na sua definição<sup>1</sup> aparece como o “plano para a realização de um ato; esboço; representação gráfica e escrita (...)”. Enquadra-se na proposta de dissertação, no âmbito do mestrado em Criação Artística e Contemporânea para implementação de exercícios em contexto de sala de aula. Recorrer a uma abordagem através de projeto, permite estabelecer a relação entre a investigação, o desenvolvimento do sentido estético e artístico e a prática docente. Esta opção tornou possível delinear propostas de trabalho e estratégias pedagógicas com aplicação imediata, verificando-se a sua exequibilidade.

No artigo “ Que se ganha com o trabalho de projeto”, publicado na revista Noesis pode ler-se a seguinte definição proposta pela UNESCO (*glossaire des termes de techonologie educative*), projeto “ é uma atividade prática significativa, de valor educativo, visando um ou vários objetivos. Implica pesquisas, a resolução de problemas e, muitas vezes, uma produção. Uma tal atividade é planificada e conduzida pelos alunos e o professor em conjunto num contexto real e verdadeiro” (Santos, Fonseca & Matos, 2009,p.26)

A importância dada ao trabalho de projeto em contexto escolar é muito significativo, pois implica intervir no domínio das atitudes, valores e conceitos, ou de acordo com o filósofo espanhol F.Hernández “ Os projetos de trabalho significam um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, e não simplesmente readaptar uma proposta de trabalho, atualizando-a”. (2000, p.179)

Ao desenvolver um trabalho de projeto pretende-se evidenciar as experiências de aprendizagem, onde os alunos podem dar resposta às questões formuladas de forma diferente, estabelecendo uma relação entre a ação e o pensamento, entre teoria e prática, onde há uma relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria

---

<sup>1</sup> Costa & Melo (1999) *Dicionário da Língua Portuguesa*. 8.ª edição. Porto:Porto Editora.

com a prática, que tem como principal representante o pedagogo norte-americano J. Dewey <sup>2</sup>.

Trata-se de interrogar vida a partir da diversidade de experiências diárias, um dos aspetos tão comuns no pensamento contemporâneo, de criar condições para usar a criatividade e, ao mesmo tempo, deixar espaço para aquilo que não é possível prever. Estamos a dar primazia ao processo e não a um resultado final, em que se destaca a forma como a partir de um princípio comum, o aluno consegue realizar e dar resposta às propostas apresentadas. Solicita-se aqui a sua capacidade de pesquisa e autonomia para resolver algumas das questões ou dificuldades encontradas que vão tendo resposta ao longo do tempo, através do diálogo e discussão de ideias, entre a articulação de ação e compreensão, do que se vê, do que se ouve e do que se vai partilhando, e porque sobretudo há a possibilidade de reorganizar a gestão do espaço e do tempo entre professor e alunos, permitindo redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como deveremos fazê-lo) (Hernández, 2000)

A possibilidade de reorganizar o modo como se trabalha, virada para uma relação mais estreita entre o Lugar e o Espaço, resulta numa aproximação ao Meio e o seu contexto, uma vez que é a partir deste que se encontra a informação, os materiais e perspectivas para reflexão. O grande desafio consiste nessa pesquisa, em fazer um levantamento diverso que proporcione oferta nos recursos apresentados e a possibilidade de usar o espaço envolvente, o património local para exploração desse universo diário/quotidiano. É uma possibilidade de trabalho que responde às necessidades da escola, considerando as suas carências mas também as suas qualidades de acordo com o Espaço onde se insere. Pretende-se que o trabalho de projeto seja mais do que uma metodologia didática, uma forma de aprendizagem voltada para a prática, a compreensão, onde os alunos possam participar num processo de pesquisa com o qual se identifiquem, utilizando diferentes estratégias, onde possam participar no plano da sua aprendizagem, de forma a conhecerem o “outro” e o seu próprio meio pessoal e cultural, como nos apresenta o psico-pedagogo F.Hernández (2000, p.183).

O projeto corresponde da melhor forma a um trabalho que se quer de investigação, mas que proporcione espaço para entender a experimentação. Formular projetos que vão de encontro a alguns dos aspetos sociais e culturais, de forma a desenvolver a

---

<sup>2</sup> J.Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, considerado o precursor da pedagogia de projeto, defendendo a ideia de escola democrática, onde a escola é o espaço onde se aprende a aprender. Com uma vasta obra publicada, “A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo” (2002) tornou-se uma importante referência na defesa das suas teorias.

capacidade para lidar e interpretar a realidade escolar referente a determinado espaço, que permitam o professor conhecer e pensar sobre o local e promover a descoberta e envolvimento dos alunos na relação com o espaço público envolvente. No artigo *Dos repertórios às ferramentas: Ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte*, M.Parsons (2000, pp.169-189) apresenta a ideia de ferramentas como criações sociais que são proporcionadas pela sociedade para o uso das crianças. O desenvolvimento consiste na capacidade crescente da criança para as usar, que não dependem tanto das características da criança ou da cultura onde nasceu, ficando à responsabilidade do professor ou do educador disponibilizar esses recursos para alargar o vocabulário e as possibilidades criativas para valorizar o desenvolvimento dos alunos na sua capacidade para lidar e interpretar a sua realidade. Ao considerar que este desenvolvimento ocorre a partir de informações próximas do aluno e que, ao longo do tempo, é que se vão tornando mais complexas, estruturando o seu raciocínio e sensibilidade artística, o projeto (Re)Conhecer torna-se uma investigação pertinente na exploração das artes visuais ao nível do 2.º ciclo.

### 3.1.1. Apresentação e descrição

O início de cada ano letivo (não se trata apenas do local onde se está a trabalhar), prende-se com a itinerância ligada ao local de trabalho, em que intervém um conjunto de contextos sociais e culturais.

De acordo com a escritora americana Lucy R. Lippard *“Each time we enter a new place, we become one of the ingredients of an existing hybridity, which is really what all “local places” consists of. By entering that hybrid, we change it; and in each situation we may play a different role.”* (Lippard,1997, p.6)

Esta afirmação traduz o primeiro impacto na relação com o Lugar. Numa fase inicial somos absorvidos pela hibridez de determinado local, ao mesmo tempo, que entramos nele, alteramo-la, ficando ao nosso critério o papel desempenhado de acordo com a situação. Neste caso, esta relação estabelece-se através da descoberta do Espaço que, ao longo do tempo, irá construir a noção de Lugar.

O projeto (Re)Conhecer foi criado e implementado no ano letivo 2009/2010 na Escola Básica Integrada de Eixo, situada num meio semi-urbano da cidade de Aveiro. Não existiu qualquer critério na escolha da mesma, sendo apenas o resultado aleatório da minha situação como professora contratada, de acordo com Concurso Nacional de

Professores do Ministério da Educação. Um dos pressupostos iniciais para a realização do mesmo, prendia-se exatamente com esta condição, o projeto iria ser desenvolvido a partir do local onde iria ficar a lecionar. Consciente das condições que envolviam esta proposta, o desafio consistia em formular esse plano, tendo como referência os documentos já existentes na Escola, como é o exemplo do Projeto Educativo e as planificações relativas a esse ano letivo.

O processo de trabalho foi organizado em diversos momentos, de forma a poder ser executado no ano letivo respectivo, mediando entre as planificações em vigor e a introdução do projeto. A ideia surge da possibilidade de articular as competências e conteúdos da disciplina, com a elaboração de exercícios que promovam uma abordagem à arte contemporânea, através de um processo criativo. Os diversos momentos, foram planificados tendo em atenção o ciclo de ensino a que se destina e a faixa etária, o local e a duração prevista para a sua realização (neste caso, o ano letivo).

O plano de trabalho deriva em duas perspectivas, em primeiro, direcionada para a área pedagógica para abordagem da arte contemporânea, possível de explorar em contexto educativo, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica;

Em segundo, a exploração dos conceitos Espaço-Tempo/Espaço-Lugar numa componente artística.

A partir do espaço comum, onde se dá o encontro (escola) para o mais geral (vila), exploram-se as vivências diárias, locais de passagem e a atenção em elementos do dia-a-dia. Esta recolha pretende aproximar a arte da vida de forma a que os conhecimentos apreendidos façam parte de um processo de descoberta e de experimentação desenvolvendo o sentido crítico e estético dirigido ao meio que habitam. Através do diálogo e da partilha de ideias e opiniões se leve a repensar ideias pré-concebidas, diluindo fronteiras entre as diversas áreas ou disciplinas.

Parte-se do entendimento de recursos próximos dos alunos, levando-os a perceber as ténues diferenças naquilo que os rodeia, até se chegar a um projeto individual.

O problema inicial parte da questão, Como alertar para o desenvolvimento da consciência no âmbito da arte contemporânea na disciplina de Educação Visual e Tecnológica?

### 3.1.2. Objetivos e metodologia

Para conseguir dar resposta a esta questão, distinguiram-se os seguintes itens:

- Valorização da componente criativa e artística e a criação de condições para o entendimento da arte contemporânea;
- Esta exploração da prática arte contemporânea em contexto educativo, irá versar através da sensibilização para diversas temáticas sobre arte: ambiente, história, escultura, pintura, multimedia, desenho, design e performance;
- Integrar momentos de partilha de conhecimentos e experiências que estimulem o desenvolvimento da comunicação visual através da produção de objetos e sua instalação em espaços expositivos<sup>3</sup>;
- Integrar diversos atores educativos nos processos criativos na educação.

No dia 01 de Setembro de 2009, iniciei funções como docente na Escola Básica Integrada de Eixo.

A partir desta data, comecei a esboçar o projeto, que foi sendo preparado através da recolha de informação sobre a escola e da vila, uma vez que tudo era novo. A metodologia assenta na elaboração implícita a todo o trabalho de (re)conhecimento, com a pesquisa e levantamento de várias informações, desde a área geográfica, aos diversos recursos materiais e humanos, enfim, toda a logística necessária para explorar criativamente esses recursos e os utilizar em sala de aula.

A implementação do projeto na sala de aula, implicou um método de trabalho direcionado para os alunos. Entre 3 de Março de 2010 e 31 de Maio de 2010 (até à data de apresentação final a 30 de Junho de 2010), durante as aulas de EVT, foi desenvolvido o projeto (Re)Conhecer, em nove aulas de 90 minutos (um dia por semana) e dez aulas de 45 minutos (um dia por semana).

Os diversos momentos em que o processo de trabalho se desenvolveu está acompanhado de diversos registos fotográficos e vídeo. A apresentação final foi uma instalação, onde os alunos tiveram oportunidade de ver o seu trabalho exposto e apresentar à comunidade educativa. Ao longo do processo, o registo vídeo adquire um carácter documental, na captação diária de imagens, em tempo de aula. A diversidade de propostas que vai sendo apresentada, será organizada através de *portfolios*, com o

---

<sup>3</sup> Espaços que se tornam expositivos pela acuidade da instalação dos trabalhos que caracterizarão o Lugar.

intuito de responsabilizar os alunos para o desenvolvimento do seu trabalho de pesquisa (desenhos, *merchandising*, horários, mapas, poemas, recolha de músicas,...). Todo este repertório dá sentido ao trabalho desenvolvido, que não se reflete apenas no trabalho final, mas valoriza um processo de pesquisa e experimentação a partir dos exercícios propostos.

Durante este período, os alunos tiveram oportunidade de trabalhar na sala atribuída à disciplina, assim como no interior/exterior da escola para recolha de imagens (fotográficas e vídeo), para interação com os diversos elementos da escola. Na sala de aula, foi possível encontrar grande parte do equipamento e material necessário para desenvolvimento do trabalho plástico, assim como estão ainda equipadas com um projetor multimédia, um *whiteboard* e permanente acesso à internet.

Foram elaborados os pedidos de autorização para desenvolvimento do projeto à Direção da Escola, a qual deu uma resposta afirmativa, consentindo a sua realização. De seguida, foi selecionada a turma na qual se pretendia implementar este projeto, onde se auscultou o interesse da Diretora de Turma MA, para participar neste trabalho, que o acolheu com agrado. Uma vez que a disciplina é lecionada por dois docentes, houve o cuidado de aferir perante o colega o seu interesse em acompanhar/ participar, o qual acedeu sem qualquer constrangimento.

Após receção das devidas autorizações, quer da escola, ou dos encarregados de educação para a divulgação de imagens, foi necessário definir com o colega as datas para implementação do projeto em sala de aula, informando-o dos objetivos do que se propunha e formular a respectiva planificação da Unidade de Trabalho<sup>4</sup>. A partir daqui, foi possível articular um trabalho coordenado de atuação, tendo em vista a integração nas aulas de EVT.

O projeto organiza-se em três momentos, pela seguinte ordem:<sup>5</sup>

**Momento 1# - “Conheço o que vejo, não sei como o vês”**

**Momento 2# - “Viajar sem sair do Lugar”**

**Momento 3# - “O teu Lugar, o nosso Espaço”**

---

<sup>4</sup> consultar anexo VI.

<sup>5</sup> esta organização é resultado das pesquisas teóricas já apresentadas no capítulo II e III, que deram as linhas orientadoras para a parte prática de projeto.

Uma vez que em cada momento, são propostos vários exercícios, o ponto 3.2., 3.3. e 3.4. será apenas dedicado à sua explanação, organizado com os seguintes itens: Tema, Título, Modelo Conceptual e Processo técnico. As imagens irão acompanhar os textos, de forma a ilustrar da melhor forma, o contexto em que foi desenvolvido e a diversidade de trabalhos apresentados pelos vários alunos.

A recolha de imagens do ambiente físico e natural envolvente, foi feita através da utilização de diversos meios para o seu registo, desde a minha rotina diária, recolha de diversos elementos possíveis de utilizar em contexto de sala de aula, mapas, horários, registos gráficos de pequenos trajetos diários, fotográficos e vídeo (descobrimos materiais para posteriormente, motivar e disponibilizar aos alunos). Foi feita uma recolha a partir da vila de Eixo, do Património Cultural e Natural, para dar a conhecer o Espaço que nos envolve, para que a partir da identificação/ reconhecimento das diversas imagens, fosse possível suscitar o interesse e o debate de ideias gerando diferentes perspectivas sobre aquilo que é visto. Foi um processo contínuo, que se desenvolveu ao longo do ano letivo.

Foi ainda recolhido material relativo à vila de Eixo, sobre o património histórico e cultural e apontamentos, notas de campo e documentos que se mostraram interessantes.

Durante as aulas, foi possível ir filmando e fotografando todo o processo, foi feita uma entrevista não orientada (registada em suporte vídeo), material que foi sendo produzido, editado e material de discussão em contexto de sala de aula.

A elaboração do projeto para aplicar em contexto educativo, como proposta do ensino artístico numa perspectiva da contemporaneidade, pretende assim refletir sobre alguns dos problemas levantados no discurso da arte contemporânea (objeto, o espaço e instalação).

A sua implementação teve sempre em atenção a dimensão ética, solicitando as devidas autorizações aos responsáveis dos cargos. Foi enviado a documentação ao Diretor da EBI de Eixo, a esclarecer sobre os objetivos do projeto e disponibilidade para qualquer esclarecimento, caso fosse necessário.<sup>6</sup> A Diretora de Turma e respectivo Conselho de Turma também foram informados, ficando registado em ata. Aos encarregados de educação, foram enviadas informações, com a respectiva autorização destacável sobre a utilização das várias imagens utilizadas, tendo em conta a proteção da identificação dos alunos.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> consultar anexo I

<sup>7</sup> consultar anexo III

Ao longo do ano, houve envolvimento das várias partes, alargando-se este projeto a outras atividades (Plano Anual de Atividades), como foi o caso do trabalho “Poesia na Vila” .

Na redação da dissertação, a opção passou por respeitar o anonimato dos professores e alunos participantes, utilizando as iniciais dos nomes para os referenciar (Bogdan & Biklen, 1992)

### 3.1.3. Caracterização da turma.

A turma<sup>8</sup> é constituída por 23 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. As suas idades estão compreendidas entre os 9 e os 13 anos. Verifica-se pois, que 7 alunos têm 9 anos de idade, 12 alunos têm 10 anos de idade, 3 alunos têm 11 anos de idade e 1 aluno com 13 anos. Todos os alunos da turma encontram-se dentro da escolaridade obrigatória. Os alunos provêm das localidades de Eixo, Azurva, Requeixo, Carregal e Oliveirinha. Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa.

A seleção da turma para se implementar este projeto, apenas se deveu ao fato de ser a única turma de quinto ano, que me havia sido distribuída no horário, e porque iniciavam o seu percurso no 2.º ciclo do Ensino Básico.

### 3.1.4. Caracterização do lugar.

Eixo é uma vila situada na margem esquerda do rio Vouga, atravessada pela EN-230, que liga Aveiro a Águeda, dista cerca de 8 km da sede do concelho. Dedicada à agricultura e indústria, com destaque para a cerâmica, cobre e latão. A primeira com a tradição mais antiga, atribuída à descoberta de um forno cerâmico, para produção de tijolo e telha ( data dos sécs. I a III). Ao longo dos sécs. desenvolveu a sua indústria na fabricação de telha, na indústria dos caldeireiros, a par de uma agricultura tradicional proporcionada por vastos e férteis campos agrícolas. Após um relativamente longo período de estagnação, por não acompanhamento das melhores fases da revolução industrial e do notável percurso histórico do séc.XX, Eixo foi lenta, mas consolidadamente, reconquistando o progresso nos finais do séc.XX e início do presente século.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do Projecto Curricular de Turma Escola Básica Integrada de Eixo, ano letivo 2009/2010- Diretora de Turma Prof. MA.

<sup>9</sup> informação cedida pela Junta de Freguesia de Eixo (Aveiro), através de folheto informativo, com o depósito legal n.º 299789/09.



Atualmente, podem distinguir-se os três setores profissionais a que a população se dedica: exploração agrícola de tipo familiar (cultivo do milho e dos cereais); a indústria (diversidade de produção para a construção civil); e o artesanato local, onde se destaca a cestaria, redes de pesca e trabalhos em cobre e em latão.

Relativamente ao património natural, destaca-se o Parque da Balsa e a Quinta de S.Francisco (dotada de uma impressionante coleção de árvores centenárias). Do património cultural fazem parte a Igreja Matriz (de Santo Isidoro) - início do séc.XVIII, a Capela de N.ª Sr.ª da Graça – séc.XVI ou XVII e o forno cerâmico romano é datado de cerca dos sécs.I a III. Foi descoberto em 1985 e requalificado o espaço envolvente em 2008.

A caracterização aqui apresentada, faculta as primeiras informações relativamente ao lugar (as suas coordenadas geográficas e, conseqüentemente, do meio onde se inscreve), servindo apenas para contextualizar a vila. Pensar a noção de Lugar, implica uma relação, que se desenvolve ao longo do Tempo. Talvez, como nos diz professor e geógrafo Tim Cresswell (2004) que, ao longo do Tempo, a ideia de espaço passa a ser substituída por a noção de Lugar, porque não é uma coisa no mundo, mas uma maneira de entendermos o mundo.

Este autor diz-nos que a ideia de Espaço se refere a uma noção mais abstrata que a de lugar, em que existe uma tendência para se referir aos espaços da geometria. Espaço implica área e volume. O lugar apresenta espaços entre si. (Cresswell, 2004, p.8). Por sua vez, o geógrafo Yi Fu Tuan compara a ideia de espaço ao movimento e a de lugar à pausa, *“What begins as undifferentiated space becomes place as we get to know it better and endow it with value... The ideas ‘space’ and ‘place’ require each other of definition. From the security and stability of place we are aware of the openness, freedom, and threat of space, and vice versa. Furthermore, if we think of space as that which allows movement, then place is pause; each pause in movement makes it possible for location to be transformed into place.”* (Tuan in Cresswell, 1977, p.6)

O geógrafo Yi Fu Tuan aborda a ideia de tempo e a sua relação com a experiência vivida, em que através da memória se estreita a noção de Lugar *“One answer is that they are all spaces which people have made meaningful. They are all spaces people are attached to in one way or another. This is the most straightforward and common definition of place- a meaningful location”*. (ibid, p.7)

As características sócio-culturais de cada local acabam por definir determinado sítio, tornando-o bastante específico. Cada ano letivo é pautado por nova(s) experiência(s), confirmando as especificidades de cada escola. Refiro-me a um conjunto de fatores que influenciam e configuram um contexto, um espaço heterogéneo, onde se inclui a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários) e educativa (encarregados de educação, entidades locais, etc). A minha mudança sistemática de estabelecimento de ensino redobra o seu impacto acompanhada pela experiência pessoal de viver numa cidade diferente em cada ano letivo, acentuando a importância para conhecer e criar novas rotinas.

### 3.2. Momento I

**Tema:** Descobrir o local e as relações interpessoais.

**Título:** “**Conheço o que vejo, não sei como o vês**”

O **Momento I** organiza-se em duas partes. A primeira parte subdivide-se em três fases:

#### **Parte I**

A primeira fase para a preparação do projeto coincidiu com o início das atividades letivas, o que implica conhecer as turmas e respectivos alunos e observar o funcionamento da escola. Ao longo dos três primeiros meses, que equivalem ao 1.º Período - 01|09|2009 a 18|12|2009- fui conhecendo Eixo e comecei a aprimorar o projeto (e suas diversas fases). Esta etapa foi fundamental para conhecer o Projeto Educativo da Escola e perceber a receptividade da mesma à proposta. Esta fase contou também com as conversas informais com o colega da disciplina e do Conselho de Turma.

A segunda fase implicou a elaboração da documentação necessário para a prossecução do mesmo (autorizações, Plano Anual de Atividades, planificações...), elaboração da Unidade de Trabalho<sup>10</sup>, em parceria com o colega FR, como par pedagógico. Os conteúdos abordados e a integração do projeto nas aulas de EVT foi sendo partilhado, uma vez que sendo dois professores responsáveis na disciplina, a integração foi sendo feita de forma articulada, em que o colega teve sempre a oportunidade de acompanhar o meu processo de recolha e conhecimento prévio dos exercícios propostos aos alunos.

A terceira fase incidiu na organização dos materiais recolhidos e calendarização das várias propostas a implementar. Alguns exercícios serão enviados para casa, para serem desenvolvidos pelos próprios alunos e, se for caso disso, envolverem os encarregados de educação e/ ou familiares, amigos.

---

<sup>10</sup> ver anexo VI

## **Parte II**

Implementação do projeto em sala de aula, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

### **Modelo conceptual:**

A primeira fase do projeto consiste na apresentação individual e do grupo. No reconhecimento do espaço e do meio envolvente como dispositivo para exploração dos diversos conteúdos.

O primeiro passo é escrever um bilhete-postal, onde os alunos deveriam dirigir um convite, e indicar alguns dos sítios que iriam apresentar ou levar o destinatário a conhecer, explicando a sua escolha. Deveriam dar indicações sobre os seus locais preferidos, destacando o que mais apreciava na sua escola ou morada. Seriam os primeiros registos alusivos ao local onde vivem e a sua opinião sobre a escola (e também a relação dos laços afetivos dentro da própria escola). Trata-se de um exercício que explora as interações sociais e apresenta os sítios em que se sentem mais confortáveis, com os quais tem uma relação de proximidade.

De seguida, os alunos deveriam falar com o destinatário que tinham selecionado e através da fotografia captar algumas das características que os definissem. O aluno deveria articular as informações dadas pela outra pessoa e através do registo fotográfico, explorar/dar a conhecer a pessoa fotografada – conhecer o outro, perceber o que gosta e de que mais gosta na escola.

Através do diálogo prof./aluno e aluno/ aluno foram dadas algumas indicações sobre as várias possibilidades a explorar: retrato, meio-corpo, diferentes planos (grande plano e de pormenor) ou fotografar objetos e expressões que as caracterizem, concluindo-se que o valor da imagem era o resultado dessa exploração criativa.

## **Processo técnico :**

### **Parte I**

- Registo e recolha de imagens e informação sobre a vila de Eixo<sup>11</sup>:
  - Escola EBI de Eixo (interior e exterior) e do Agrupamento (1.º ciclo e Jardins de Infância).
  - Património cultural (igrejas, forno cerâmico, casas, casa dos afetos), natural (rio e suas margens, parque da balsa) e humano (ofícios, transeuntes, atividades diárias).
- Recolha fotográfica e vídeo feita ao longo do ano letivo com o percurso e atividades diárias (início: 13|09|2009 até 31|05|2010).
- Seleção de imagens, edição e organização das mesmas para apresentação à turma.
- Elaboração do projeto para aprovação pela Direção e autorizações a entregar aos encarregados de educação.
- Redação dos enunciados dos exercícios a entregar aos alunos.
- Planificações de acordo com o projeto a desenvolver.
- Aquisição dos materiais necessários às diversas fases do projeto.

### **Parte II**

- Diálogo com os alunos sobre o trabalho a desenvolver, com a apresentação do momento I, II e III do projeto (Re)Conhecer.
- Sensibilização para os diversos tipos de equipamento a utilizar (registos fotográficos e vídeo) para que respeitem os termos de utilização e privacidade.
- Distribuição dos bilhetes-postais e apoio ao exercício a desenvolver, onde o alunos dirigem um convite a alguém à sua escolha, destacando alguns dos sítios da sua escola e do local onde vivem. Esta atividade consiste na redação e ilustração de um postal, onde cada um deverá dirigir um convite para conhecer Eixo e/ ou a sua escola.

---

<sup>11</sup> recolha apresentada no Momento II “ Viajar sem sair do Lugar”.



fig. 01- Preparação dos bilhetes-postais, com a utilização do lápis de grafite ou caneta de feltro, para ilustração do convite.

- Abordar o destinatário e tentar registar numa imagem o que gosta de fazer, seleccionando um dos espaços da escola.
- Registo fotográfico da pessoa a quem foi dirigido o postal:

A atividade consiste em fazer um registo que tenha em atenção a maneira como nós vemos o outro, aquele que partilha o nosso espaço.

- Apresentação e discussão de ideias prof./ aluno sobre as várias possibilidades de registo (retrato, meio-corpo, planos de grande plano e de pormenor); de objetos ou expressões que caracterizem a pessoa a fotografar. Considerou-se importante que o valor da imagem seria o resultado dessa exploração criativa.
- Registo fotográfico com uma máquina fotográfica descartável.





fig. 02- Conjunto de fotografias tiradas pelos alunos, a quem tinham dirigido o bilhete-postal.





fig. 03- Conjunto de fotografias tiradas pelos alunos, sobre a pessoa a quem dirigiram o bilhete-postal.



### 3.3. Momento II

**Tema:** Desenvolver olhares diferentes do habitual, olhar para o espaço para ver o lugar.

**Título:** “Viajar sem sair do Lugar”

Ao longo do tempo, os sítios vão-se modificando de diversas maneiras, a nossa percepção acerca deles também. O modo como vimos determinada paisagem, monumento, casa, rua ou objecto adquire novas dimensões com esta passagem, contribuindo para isso a noção de escala e memória.

#### **Modelo conceptual:**

O II Momento pretende sensibilizar para os diferentes olhares a partir de um dado comum. A primeira ideia de lugar é-nos dada através de coordenadas geográficas, confundindo-se em muitos pontos a ideia de Espaço e Lugar.

Trata-se aqui de utilizar a experiência como um valor que dá significado ao Lugar. Cruzam-se neste momento, o meu trabalho com os dos alunos, desenvolvendo linguagens comuns para motivar essa pesquisa e a partilha de informação.

A ideia de Tempo ganha cada vez mais importância neste processo, pois está implícito um processo da memória, o registo dos espaços, o registo do local e as suas alterações. Ao longo do Tempo perceber o ciclo das estações do ano (mudanças naturais), o tipo de roupa utilizado, os acontecimentos/ festividades próprias de cada época, assim como o ritmo intrínseco a cada um desses elementos, nos fornecem indícios visuais para interpretação de imagens.

“**Viajar sem sair do lugar**” pretende abordar um olhar pessoal/individual sobre o modo como vê o espaço onde vive. Cada aluno irá fazer uma recolha e personalizar o seu trabalho com as informações diárias, os espaços percorridos, a maneira como o vê, sente e cheira. Ao longo do processo serão dadas algumas indicações, assim como imagens, sons ou registos gráficos e cada aluno deverá desenvolver a sua pesquisa/ trabalho de acordo com a sua vivência/ experiência pessoal.

Trata-se de apresentar em contexto de sala de aula uma procura de olhares diferentes dos habituais; forçar a ver (diferença entre olhar e ver) – percepção (Arnheim)<sup>12</sup>. Descoberta de vários locais e informações sobre a vila, a escola, os alunos.

Este momento parte da recolha de percursos, exercitando a atenção dada a diversos elementos que possam identificar aquilo que fazemos ou por onde passamos diariamente (horários de autocarro, bilhetes de cinema, talões, *merchandising*, recortes de revistas, etc). Trata-se de sensibilizar para o que existe mais próximo de nós, dando-nos informações constantes, que se apresentam como um leque diversificado de materiais e possibilidades a explorar.

O caminho percorrido por cada elemento da turma até chegar à escola é significativamente diferente, o que à partida traz para a sala de aula elementos com diferentes níveis de interesse. Nesta fase, os alunos deverão estar atentos à sua rotina e recolher objectos que de alguma forma, façam parte do seu dia-a, de forma a poder contá-lo de acordo com aquilo que fazem, por onde passam. A recolha de objetos deve ser variada e fica ao critério de cada aluno a sua seleção. Os registos deverão ter data ou horário(s) e aos poucos dever-se-à introduzir algumas técnicas plásticas (desenho, recorte, colagem) que deverão constar do seu “livro de artista”.

#### **Processo técnico:**

- Entrega de um enunciado<sup>13</sup> aos alunos para se dar início à recolha dos vários objetos, registos e elementos que fazem parte do dia-a-dia.
- Apresentação das imagens sobre a vila de Eixo e respectivos trajetos para as obter.
- Partilha de algumas experiências dos trajetos percorridos com a mostra de alguns materiais.
- Trajetos diários entre Aveiro - Eixo e Eixo - Aveiro.

---

<sup>12</sup> ver cap. I

<sup>13</sup> consultar anexo IV

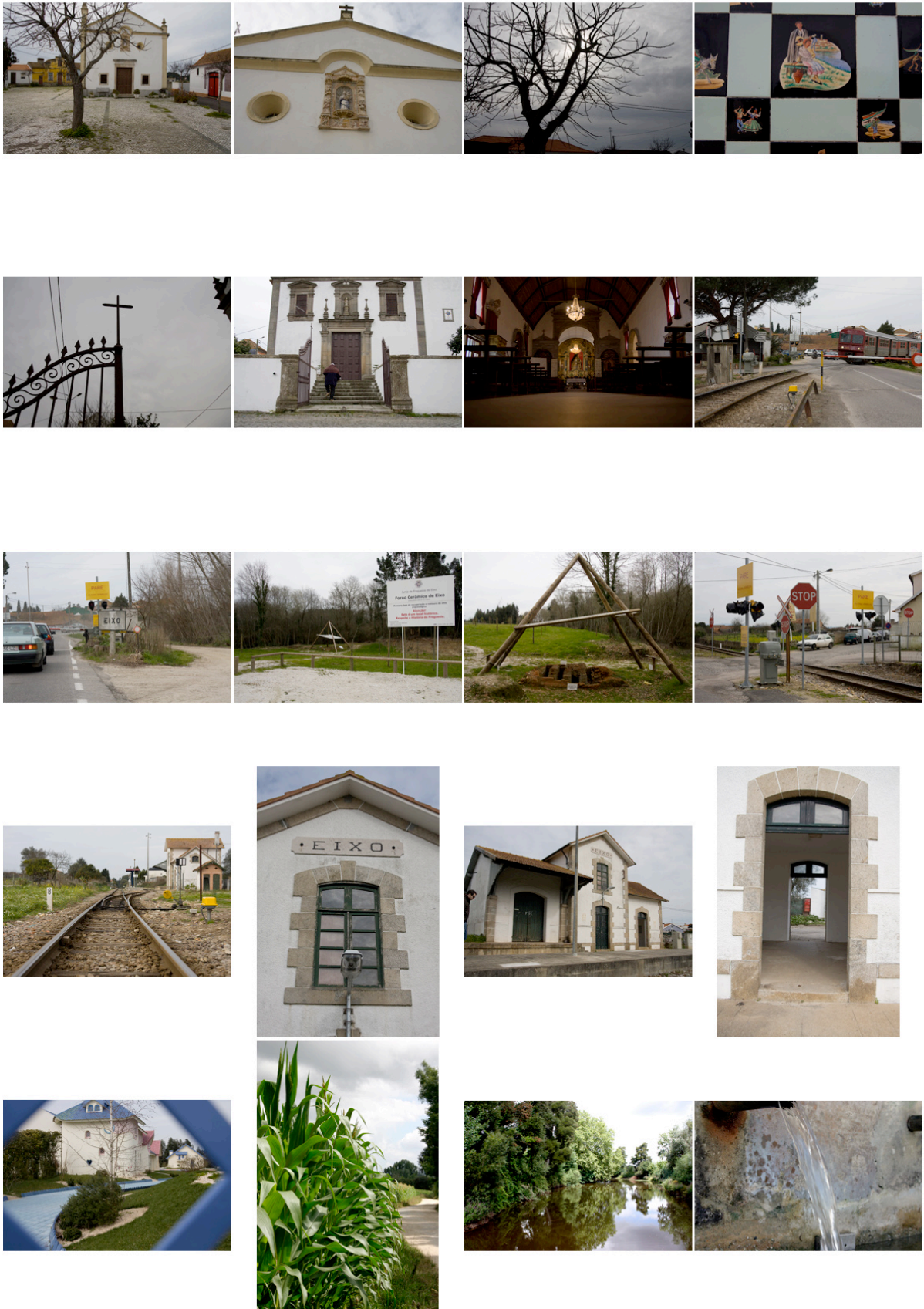


fig. 03- Exemplo de imagens sobre a recolha fotográfica de Eixo.



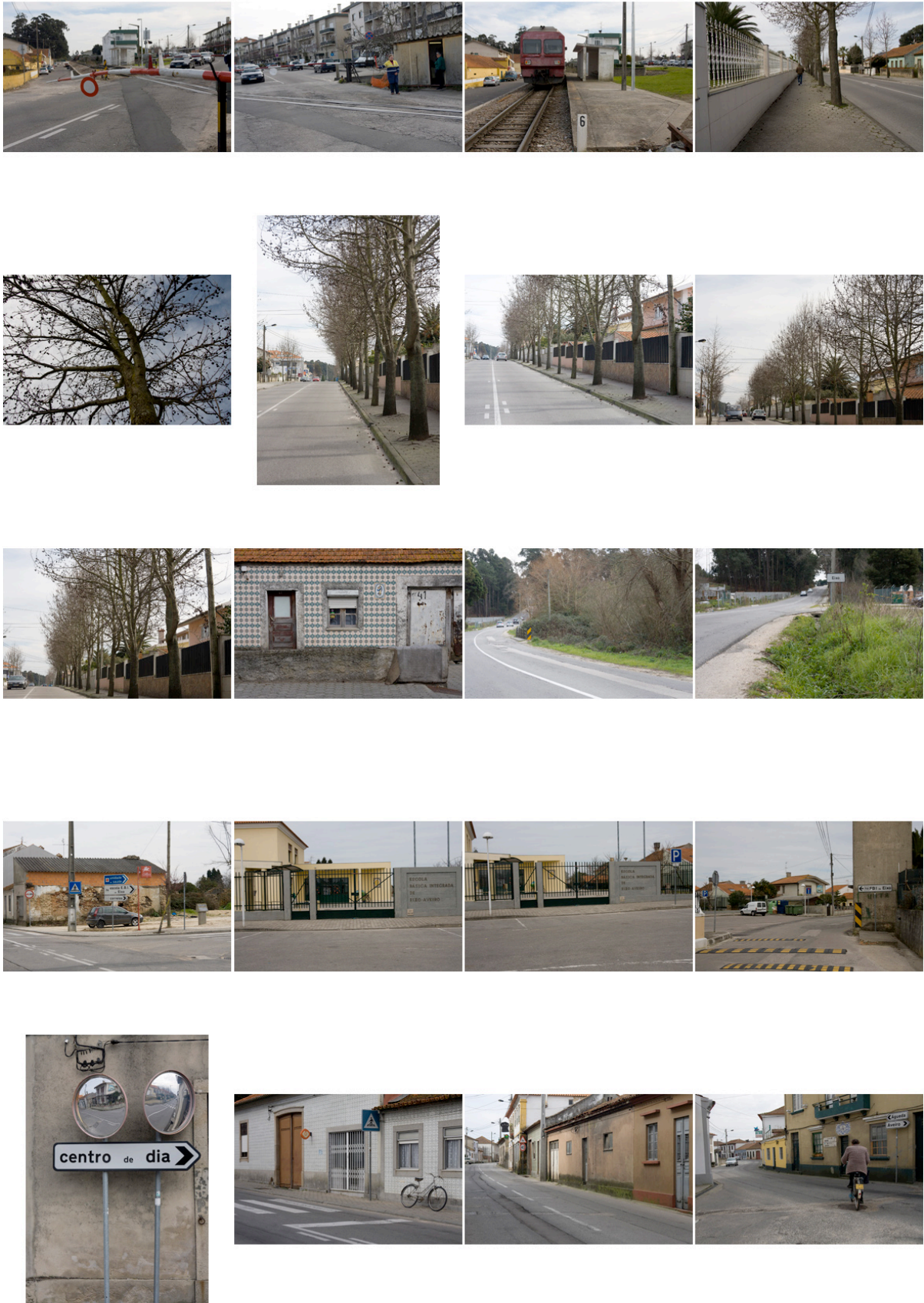


fig. 04- Conjunto de fotografias com o trajeto feito entre Aveiro e Eixo.

- Motivação para a utilização do “livro de artista”. Apresentação de várias soluções como recurso para os registos e exploração de diversas técnicas. Realização de um “livro de artista” para os alunos adotarem como metodologia o registo diário.

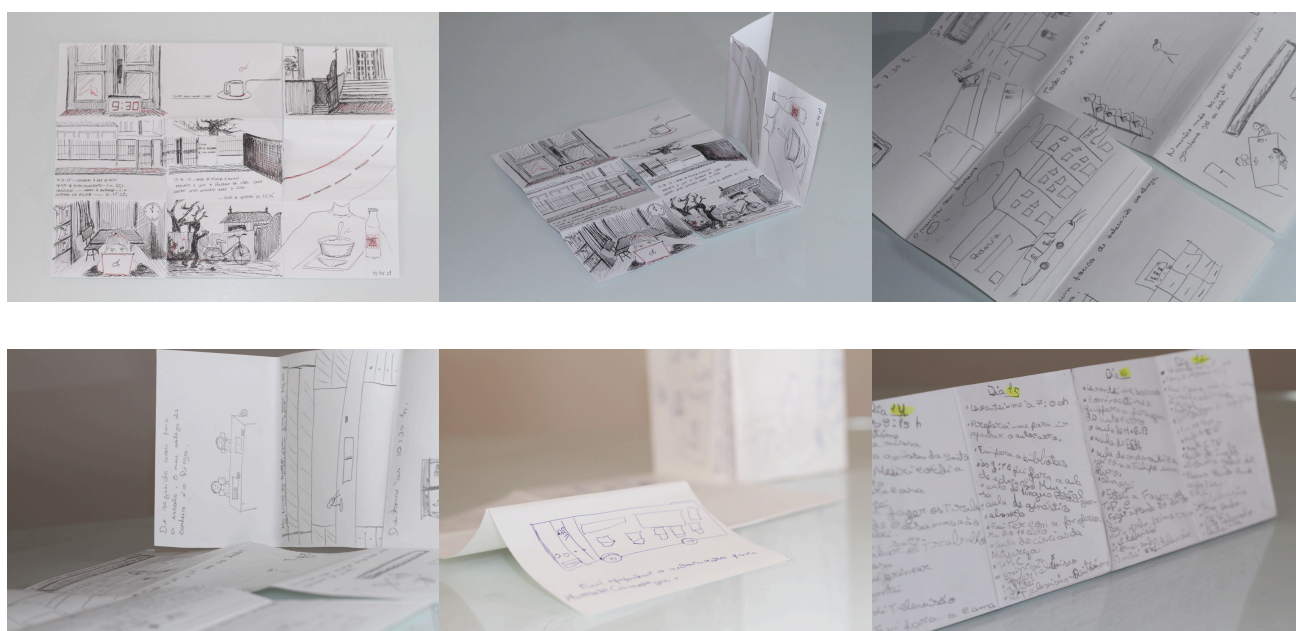


fig. 05- Exs. dos diversos “livros de artista” realizados pelos alunos, como forma de registo diário.

- Apresentação da proposta de trabalho aos alunos:
  - Seleção de uma (ou mais imagem), a partir da fotografias de 20x30<sub>cm</sub>, para desenhar num suporte de papel *canson* 90gr/m<sup>2</sup> A<sub>2</sub>, com marcador preto de ponta larga. Desenho da imagem seleccionada.



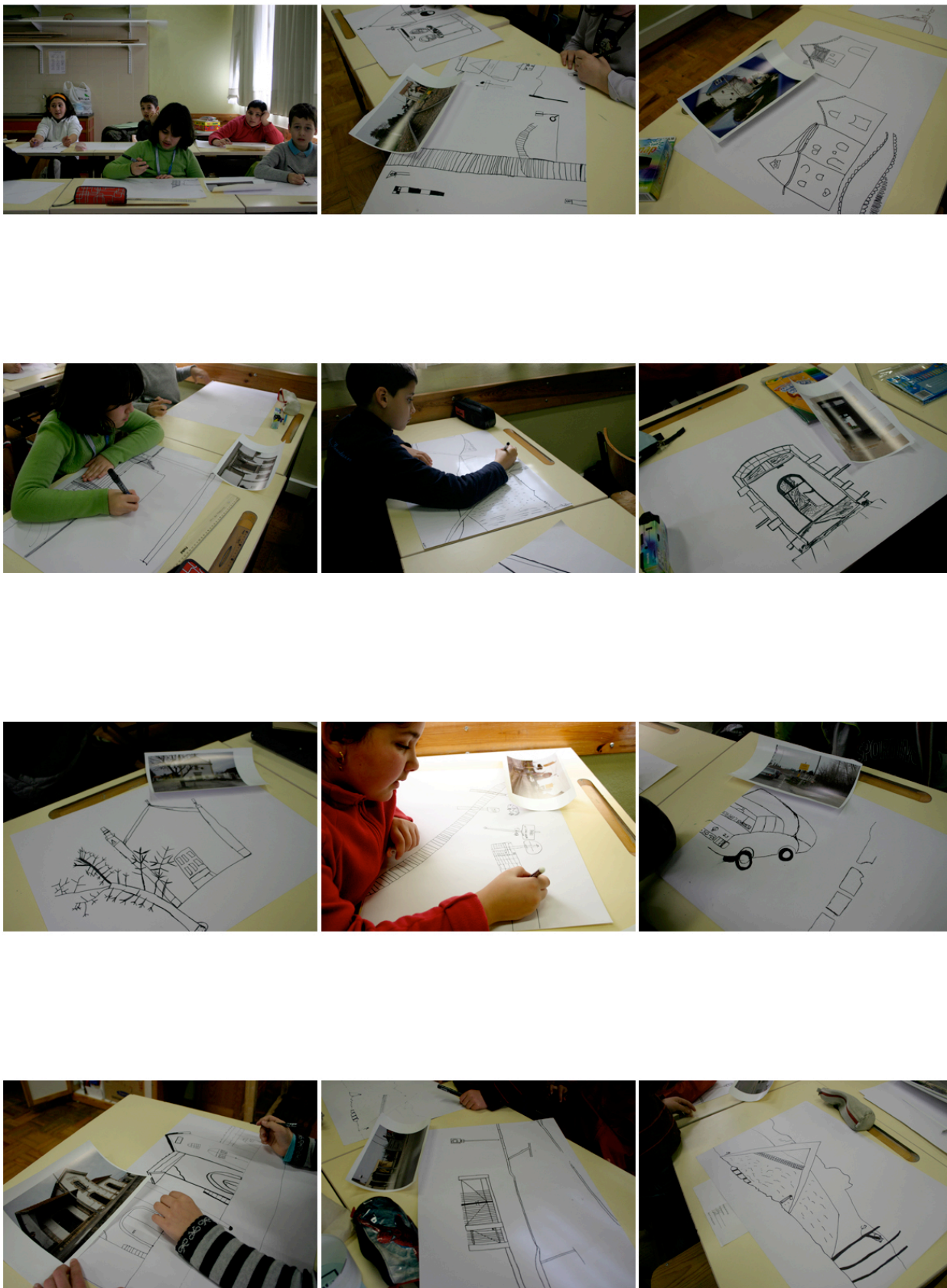


fig. 06- A partir da apresentação das imagens sobre Eixo, os alunos selecionaram uma imagem, que desenharam em suporte A<sub>2</sub>

- Seleção de um objeto para explorar os conteúdos relacionados com os elementos da forma (ponto, linha, estrutura, mancha). De seguida, cada aluno preparou a sua folha de exercício, onde explorou os elementos relativos ao objecto utilizado.



fig. 07- Exploração dos conteúdos relativos aos elementos da forma, a partir da escolha de um objeto pessoal.

- A partir dos elementos da forma, foram abordados os conteúdos Luz/ cor (cores primárias e cores secundárias).
- De seguida, foi preparado uma tela com o mapa da vila, onde cada aluno consultou o mapa e desenhou o objeto individual assinalando o local onde vive. De seguida, utilizaram os conteúdos dados sobre a cor para pintar o seu objecto, utilizando esse ponto de referência para pintar, desenhar, riscar o trajeto diário até à escola. Este exercício resultou num trabalho coletivo, onde cada um teve a oportunidade de utilizar um elemento que o identificasse, mostrando o percurso feito. Utilização da técnica da pintura a guache.





- Registo vídeo de uma entrevista não orientada<sup>14</sup>, onde os alunos puderam falar sobre a vila e alguns dos locais que conhecem, sob uma visão crítica.
- De seguida, foi feita a edição do filme intercalada com imagens da minha recolha, que foi apresentado à turma. Houve uma apreciação geral por parte dos alunos, expressando a sua opinião acerca do filme visionado.

Ao longo das aulas, foi sendo organizado os materiais e objetos trazidos pelos alunos (mapas, horários, pequenos trajetos diários, registos gráficos, talões de caixas, faturas, cartões, *merchandising*, flores, amostras do peq.almoço, por ex. nestum)



fig. 09- Exs. dos diversos objetos trazidos pelos alunos, a partir da sua rotina diária.

<sup>14</sup> foi entregue um guião para que os alunos falassem da vila, alguns dos seus locais favoritos, o que mais apreciam ou aquilo que seria necessário mudar ou melhorar.



**Durante a interrupção da Páscoa, foram entregues aos alunos uma folha de exercícios, para estabelecer a ligação entre o Projeto I e II<sup>15</sup>.**

---

<sup>15</sup> ver anexo V

### **3.4.Momento III**

**Tema:** Exploração do processo criativo e apresentação do trabalho final à comunidade escolar e educativa.

**Título:** “O teu Lugar, o nosso espaço”

“ **O teu lugar, o nosso espaço**” trata-se de uma instalação, que contou com os vários exercícios feitos pelos alunos, projeções vídeo dos fotografias, apresentação de diapositivos e desenhos. A apresentação final foi no dia 30 de Junho de 2010, na sala 15. A escolha desta data deve-se ao fato se estarem a realizar as matrículas, facilitando a presença da maioria dos alunos e encarregados de educação. A divulgação foi feita através de *press-release*, enviada via *mail* e respectivo cartaz.

#### **Modelo conceptual:**

Trata-se de explorar o processo criativo e a capacidade de gerir um projeto individual.

O momento III consistiu essencialmente na preparação do trabalho final. Foi o momento em que cada aluno se dedicou a estruturar seu processo criativo individual. Caracteriza-se pela partilha de informações e diversidade de recolhas, valorizando um processo de experimentação. Ao longo do trabalho, multiplicavam-se as histórias e acontecimentos significativos alternando entre locais e situações. Partindo de objetos e situações bastante concretas, foram explorando as inúmeras relações possíveis, desenvolvendo um diálogo significativo entre os diversos elementos.

A recolha feita mostrou-se um importante instrumento de trabalho para organizar informação e selecionar possíveis temas de interesse a utilizar.

Cada aluno teve a oportunidade de trabalhar a partir do mesmo suporte (pano de algodão com 130 cm x 30 cm e fio de algodão com 120 cm de comprimento) e liberdade para “organizar” os diversos elementos no mesmo.

### Processo técnico:

- Organização dos materiais recolhidos e elaboração de esboços para discussão de ideias a desenvolver para a apresentação final.
- Criação do mapa pessoal com a diversidade de objetos trazidos pelos alunos. Aplicação dos objetos no pano cru, recriando o percurso feito até à escola ou diversos trajetos durante a semana. Utilização de diversas técnicas para a concretização da proposta.
- Discussão e troca de ideias com os alunos sobre o tipo de recolha e registos efetuados, com a apresentação de artistas e visionamento de trabalhos que versem sobre a temática Espaço-Tempo, Espaço-Lugar.
- Proposta de um trabalho de investigação biográfica sobre um dos artistas portugueses, que trabalhem sobre estes conceitos. Seleção do artista de acordo com o interesse dos alunos ao longo do processos. Desenvolvimento da pesquisa sobre os artistas portugueses, Francisco Tropa, Helena Almeida, Graça Morais, Daniel Blaufokus, Joaquim Rodrigo e Graça Pereira Coutinho
- Distribuição do suporte de trabalho – pano de algodão com 130 cm x 30 cm e fio de algodão com 120 cm de comprimento
- Realização do trabalho na tira de pano crú, com a utilização dos mais diversos materiais<sup>16</sup>, de acordo com a técnica a explorar por cada aluno-.
- Preparação da instalação final para apresentação à comunidade escolar e educativa.

---

<sup>16</sup> ver anexo VI relativo à planificação.



fig. 10- Desenvolvimento do processo criativo individual.





fig. 11- Exs. dos diferentes resultados apresentados pelos alunos.

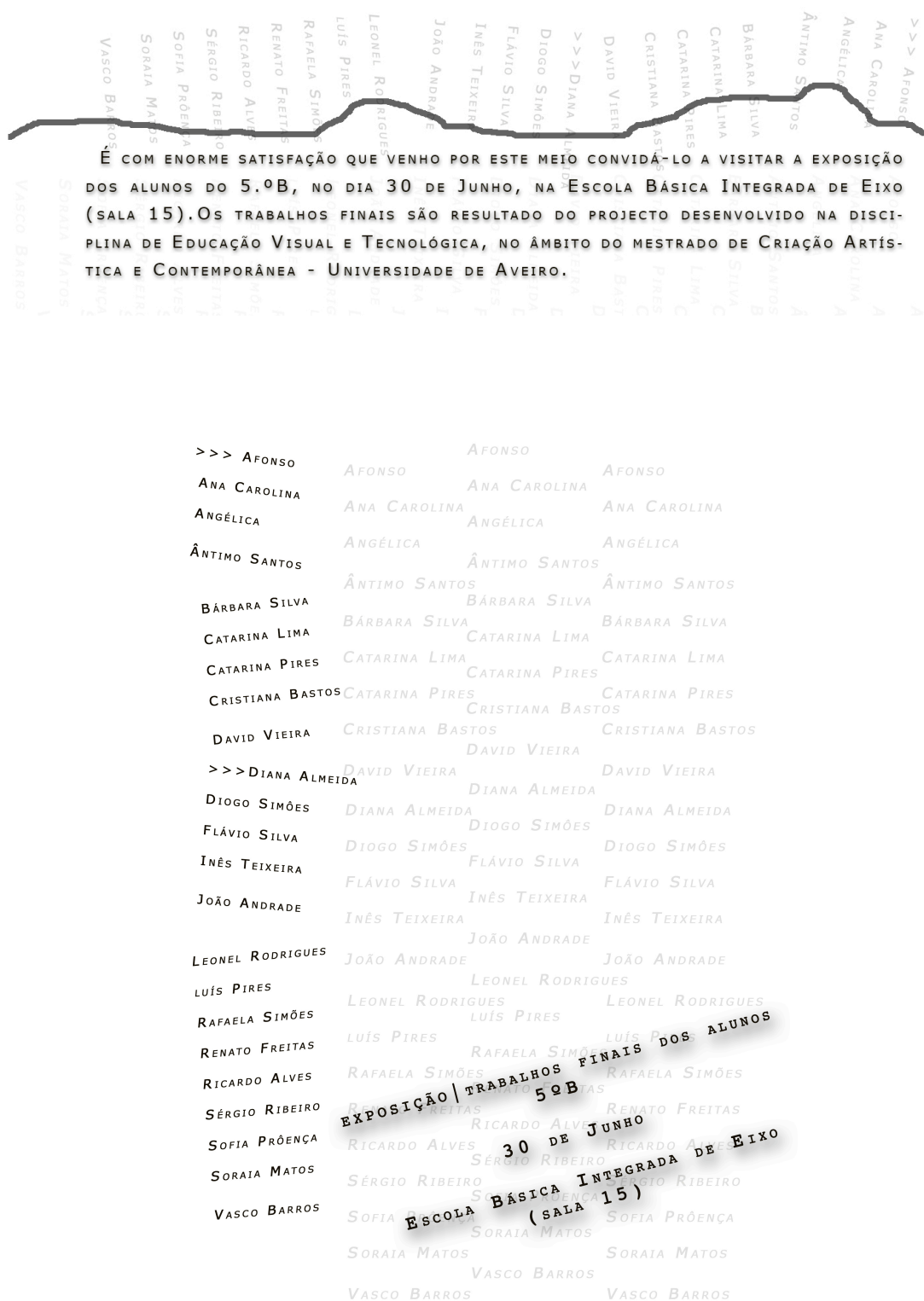


fig. 12- Imagem do cartaz e *press-release* a dar conhecimento da instalação.





fig. 14- Organização dos trabalhos e instalação final.

## Considerações finais

Resta-nos tecer algumas considerações, em gênero de reflexão, dirigidas aos três Momentos do projeto (Re)Conhecer. Em pontos anteriores, houve a oportunidade de explicar qual o âmbito da proposta e a necessidade de a aplicar em sala de aula, aqui gostaria apenas de dedicar algumas linhas à efetiva aplicação,

O dia-a-dia é pautado por uma série de objetos individuais, que os alunos conseguem reconhecer, identificar e até empatizar com eles. Tendo como ponto de partida aquilo que se conhece permite entender que olhar, implica ver sob diferentes modos, o que os envolve pode ser utilizado e a maneira como o fazem é pessoal. Ao iniciar um processo a partir de algo que identificam, mais facilmente descobrem que o outro (colega) terá uma leitura e percepção diferente perante o mesmo elemento. Ao exercitarem essas possibilidades, há um acréscimo de informação perante aquilo que vêem, permitindo que ao longo do processo, se dê origem uma série de ações que possibilitam a criança ir desenvolvendo o seu próprio grau de complexidade através do seu trabalho. Talvez por tudo isso, se torne cada vez mais importante o trabalho transdisciplinar, com recurso às diversas disciplinas. De igual modo, se considera que essa condição só poderá ser desenvolvida se houver uma consciência estética e artística, no desempenho na formação de educadores, com ações estruturadas, não como disciplinas autónomas, mas com o desenvolvimento de projetos no contexto das suas práticas (Fróis et al., 2000).

Ao longo do trabalho, foi interessante verificar o envolvimento progressivo de várias disciplinas, e contar com colaborações que não estavam inicialmente previstas. É de salientar a curiosidade e disponibilidade de alguns encarregados de educação neste processo e da escola em aceitar este desafio.

Relativamente, ao dia da apresentação final pode dizer-se que, de uma forma geral, a instalação foi um autêntico frenesim, surpreendendo pelo trabalho apresentado sobre Eixo e a apropriação dos materiais, numa apresentação assim como a exploração feita pelos alunos.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> A encarregada de educação da Inês acompanhou os vários exercícios e elogiou bastante o desenvolvimento do mesmo, considerando que estimulava a parte criativa envolvendo os alunos na procura de objetos de interesse e informação sobre os vários locais

A sensação da educadora de infância foi de estar num mundo imaginário, fantástico, tipo sonho.



## **Conclusão**

Esta dissertação inscreve-se no campo da criação artística com a apresentação de uma proposta para abordagem à arte contemporânea no Ensino Básico, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

A necessidade de refletir sobre alguns conceitos que definem a contemporaneidade, aliado à possibilidade de se apresentarem práticas ao nível da Educação Artística, tornaram-se as coordenadas necessárias para orientar este projeto dissertação.

A articulação entre a prática artística e a componente pedagógica foi feita com a exploração de uma linguagem comum, em que o Meio surge no centro destes elementos. Enquadra-se nas propostas apresentadas ao nível das Competências Essenciais do Ensino Básico, e serve como dispositivo para pensar os conceitos de Espaço-Tempo/ Espaço-Lugar.

Ao longo deste trabalho, pretendeu-se apresentar uma proposta exequível ao nível do Ensino Básico, onde se destaca o processo, com o intuito de sensibilizar os alunos para uma abordagem estética, em que percepcionem, experimentem e questionem.

Em contexto de sala de aula, contempla-se a preparação e recolha de elementos dispostos no Meio que, a dado momento, serão reconhecidos pelo grupo turma, levando a que encontrem significados diferentes do habitual nos objetos que preenchem o seu quotidiano.

A investigação que foi sendo feita para a recolha de informação sobre o local, e a sua extensão física (sair da escola) e temporal (ao longo do ano letivo) consolidou a ideia de que estas propostas se mostram importantes nas diversas interações entre os vários interveniente educativos. Ao nível das artes visuais, é possível entender as escolas como campos de experimentação e espaços expositivos, em que se valorizem as dinâmicas entre a escola e o meio.

Ao longo dos vários capítulos, pretendeu-se conduzir uma leitura nas diversas áreas de conhecimento, que têm contribuído para entender a importância da Educação Artística na formação do indivíduo e nas sua relação com o Meio.

O plano de estudos relativo a este mestrado, funcionou como um dispositivo na possibilidade de colocar os alunos do ensino básico a pensar e experimentar sobre o campo artístico numa diferente perspectiva. Procurar entender como poderiam os alunos do ensino básico responder a estes estímulos na aprendizagem e, se os mesmos seriam de interesse. Uma abordagem sumária ao desenvolvimento da aprendizagem artística e a maneira como acontece o processo criativo, nomeadamente na criança, são pontos aqui desenvolvidos, verificando-se que ambas as áreas contribuem para o seu enriquecimento.

Apesar das novas tecnologias terem expandido os recursos, permitindo o fácil acesso a obras e museus, não é ainda suficiente para a valorização das artes, uma vez que não se trata apenas de ver, mas envolver e sensibilizar os alunos para o processo criativo, “desmistificando” a noção de uma capacidade inata para ser artista. Daí que esta proposta tenha tido como desafio partir do Meio e criar ferramentas de trabalho para explorar uma abordagem à arte contemporânea, no Ensino Básico, permitindo ser autónoma relativamente a outras instituições. Solicita-se aqui a capacidade de ver, pensar e criar.

Acredita-se que a criatividade humana faz parte integral de um conjunto entre a cultura, história e lugar, em que as experiências são uma grande influência.

Ao longo dos anos, a itinerância marcada nas diferentes escolas, tem proporcionado alargar os horizontes no campo geográfico e cultural, o que se traduz numa curiosidade pela maneira como as relações sociais se estabelecem e como estas configuram determinado lugar. De alguma forma, parece-me que esta ideia é transversal a muito do que os artistas atualmente pensam no que, e como gostariam de ver no seu ambiente, recorrendo aos mais diversos meios para se exprimir. Esta possibilidade de “olhar em volta” reflete-se numa humilde forma de pensar a esfera pública com o sentido de proporcionar experiências em que as inter-relações a noção histórica de lugar adquiram um carácter pertinente.

No campo artístico, parece-me que estes são capazes de criar as ligações possíveis, num processo em que se permite trazer diferentes significados para diferentes pessoas e diferentes tempos. A nível educativo, parece-me urgente considerar novas possibilidades de exploração, onde a Educação Artística consiga corresponder a novos desafios.

## Bibliografia

Arnheim, R. (2002) *Arte e Percepção Visual, Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

André, Teresa. (2009). *A Educação Artística na escola do século XXI*. Clube Unesco de Educação Artística. Retrieved access 21 de Outubro de 2009, from <http://www.clubeunescoedart.pt/artigo.php?id=14>

Augé, Marc. (2005). *Não-Lugares, Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Graus Editora.

Barbosa, Ana Mae (org.). (2002). *Inquietações e mudanças da arte*. São Paulo: Cortez.

Baudrillard, Jean. (1991, 1981). *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio D'Água.

Beuys, Joseph. (2010). *Cada Homem um artista*. Editora 7 Nós.

Biazus, Maria C. Villanova. ( V.1 n.º2, Setembro, 2003). *É possível viver o digital na multimídia utilizada com fins educacionais?*; CINTED- UFRGS.

Bishop, Claire. (2005, 2010). *Installation art*. London: Tate Publishing.

Bishop, Claire. (2004). *Antagonism and Relational Aesthetics*. October 110 ( pp.57-79).

Borriaud, Nicolas. (1998). *From Relational Aesthetics*. Retrieved from [www.creativityandcognition.com/blogs/legart/wp-content/.../Borriaud.pdf](http://www.creativityandcognition.com/blogs/legart/wp-content/.../Borriaud.pdf)

Carchia, Gianni et al. (1999). *Dicionário de Estética*. Lisboa: Edições 70.

Carrassat, Patrícia; Marcadé, Isabelle ( 1997) *Os movimentos na pintura*. MAME, Tours: Círculo de Leitores.

Cresswell, Tim. (2004). *Place, a short introduction*. Blackwell Publishing.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.

D' Orey, Carmo. (2007). *O que é a arte?- A Perspectiva analítica*. Lisboa: Dinalivro.

Eisner, Elliot. (2004). *El arte y la creación de la mente- El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Eisner, Elliot (2005) *Educar la Vision Artística, Barcelona*. Paidós Educador.

Espiña, Yolanda (2007) *A educação artística como arte de educar os sentidos*. Conferência Nacional de Educação Artística. Porto, Casa da Música. Retrieved 21 de Agosto, 2009 from [www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/Yolanda%20Espiña.pdf](http://www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/Yolanda%20Espiña.pdf)

Failla, Pablo Ocampo. (2004). *Periferia, La heterotopia del No-Lugar*. Urbano, mayo, año/vol.7, número 009. Retrieved 30 de Junho de 2011, from [redalyc.uaemex.mx/pdf/198/19800914.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/198/19800914.pdf)

Fawler, C. (2002). *Strong Arts, strong Schools: The promising potential and shortsighted disregard of the arts in American schooling*. Oxford: Oxford University Press.

Focillon, Henri. (1988). *A Vida das Formas*. col. Arte & Comunicação, n.º 38. Lisboa: Edições 70.

Foucault, Michel. (2006). *O que é um autor ?*. Lisboa: Nova Vega, Passagens.

Foucault, Michel. (1967). *De outros Espaços* Conferência proferida por Michel Foucault no Cercle d'Études Architecturales, em 14 de Março de 1967 (publicado igualmente em *architecture, mouvement, Continuité*, 5, de 1984)

Francastel, Pierre. (1983). *A Imagem, a Visão e a Imaginação: Objecto filmico e Objecto Plástico*. col. Arte & Comunicação, n.º 37. Lisboa: Edições 70.

Fróis, João P. (2009). *Dialog on Visual Culture and Education for the XXI Century – an interview with Prof. Paul Duncum by João Pedro Fróis*. Interact : Revista Online de Arte, Cultura e Tecnologia. Nº 16, p. 1-9. Retrieved 15 de Fevereiro de 2010, from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2337>

Gasset, José Ortega y. (2008). *A Desumanização da Arte*. Lisboa: Nova Vega, Passagens.

Giddens, Anthony. (1992). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.

Gloton, R. & Clero, C. (1997) *A Actividade Criadora da Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.

Gonçalves, Rui Mário, Fróis, João Pedro, Marques, Elisa (2000) *A educação estética e artística na formação ao longo da vida*, in Fróis, João Pedro (coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, Eurico. (1991). *A arte descobre a criança*. pp.23-24, Raiz Editora.

Goodman, Nelson. (1976, 2006). *Linguagens da Arte, Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva.

Harvey, David. (1989). *The condition of postmodernity :An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford, Basil Blackwell.

Heidegger, Martin. (1977). *A Origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70.

Hernández, Fernando. (2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Huyghe, René (1986) *Sentido e Destino da Arte I*. col. Arte & Comunicação, n.31. Lisboa: Edições 70.

Housen, Abigail. (2001-2002). *Visual Understanding in Education in Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer*. Arts and Learning Research Journal, Vol.18,

No.1: (pp.99-128). Retrieved 06 de Dezembro de 2009, from [www.vtshome.org/system/resources/0000/0014/Aesthetic\\_thought.pdf](http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0014/Aesthetic_thought.pdf)

Housen, Abigail. (2000). *O olhar do observador: Investigação, teoria e prática*, in Fróis, João Pedro (coord.) *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 147-168)

Leite, Elvira. (1992). *Artes Plásticas, um contributo para as novas perspectivas sobre Educação*, in *Educação pela Arte, Pensar o futuro*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, Elvira; Victorino, (2008) *Serralves- Projectos com escolas 2002-2007*. Fundação Serralves.

Leite, Elvira & Victorino, Sofia (2006) *Arte e Paisagem, Coleção cadernos de arte Contemporânea #1*. Fundação de Serralves.

Lippard, Lucy R. (1997). *The lure of the local, Senses of place in a multicentered society*. New York: W.W. Norton & Company, inc.

Marzona, Daniel. (2004). *Arte Conceptual*. Taschen: Uta Gosenick.

Massey, Doreen. (1994). *A global sense of place - from space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Parsons, Michael. (2000). *Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte*, in Fróis, João Pedro (coord.) *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 169-189)

Pernão, Ana M. (s.d.) *Educação Artística em Portugal -O Papel do Ensino Artístico na Sociedade de hoje*. Clube Unesco de Educação Artística Retrieved 04 de Agosto de 2009, from <http://www.clubeunescoedart.pt/artigo.php?id=10>.

Piaget, Jean. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Ed. Denoel.

Read, Herbert. (1943, 2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Reis, Ricardo. (2008). *O lugar das artes Visuais no Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico. Ou a necessidade de repensar a disciplina de EVT* in Revista Imaginar, n.º49. Porto: APECV, pp.22-23.

Ruhrberg et. al. (2005). *Arte do século XX, Pintura- Escultura- Novos Media- Fotografia*. Taschen.

Santos, Maria E. & Matos, Teresa. (2009) *Que se ganha com o trabalho de projecto?*. Revista Noesis.n.76 Janeiro/Março. Retrieved 15 de Abril de 2010, from <http://www.min-edu.pt/index.php?s=revista-noesis>.

Savater, Fernando. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.

Smith, P. (2006, 6-9 de Março). *Teacher methods, teacher's training*. Comunicação apresentada em : Conferência Mundial da UNESCO; Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI. Centro Cultural de Belém – Lisboa.

Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação Bases Psicopedagógicas*. 1.º vol. Lisboa. Lisboa: Instituto Piaget.

Traquino, Marta. (2010). *Da Construção do Lugar pela Arte Contemporânea*. Edições Húmus.

Umberto, Eco. (2009, 1962). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel.

Urry, John. (1995). *Consuming places*. Londres, Routledge.

### **Catálogos**

AAVV.(2007). *50 anos de Arte Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Programa Gulbenkian Educação para a Cultura- Descobrir- Programa 2009/2010 Outubro- Fevereiro.

Roteiro para a Educação Artística (2006) *Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Retrieved 29 de Agosto 2010, from [www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf](http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf)

### **Documentos Oficiais e Legislação**

DEB – Departamento de Educação Básica (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGEBS- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991) Programa de Educação Visual e Tecnológica, vol.I, 2.º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

DGEBS- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991) Programa de Educação Visual e Tecnológica, vol.II, 2.º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º286/ 89, 29 de Agosto – Define os planos curriculares dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º6/ 2001, 18 de Janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Lei n.º46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Nadal, Emília e Xavier, J. Barreto ( 1998) Educação Estética, Ensino Artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes – Parecer n.º 3/ 98. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Parecer n.º 2/99 ( Conselho Nacional de Educação) - Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes. (p.1578) N.º 28 – 3- 2- 1999

### **Outras fontes de pesquisa**

Alfred Binet. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-04-15]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$alfred-binet](http://www.infopedia.pt/$alfred-binet)>.

*associacionismo*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-04-18]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$associacionismo](http://www.infopedia.pt/$associacionismo)>.

Célestin Freinet. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-09-22]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$celestin-freinet](http://www.infopedia.pt/$celestin-freinet)>.

David Wechsler. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-04-15]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$david-wechsler](http://www.infopedia.pt/$david-wechsler)>.

Fluxus. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2010. [Consult. 2010-09-12]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$fluxus](http://www.infopedia.pt/$fluxus)>.

John Dewey. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-09-22]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$john-dewey](http://www.infopedia.pt/$john-dewey)>.

Kurt Koffka. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-04-15]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$kurt-koffka](http://www.infopedia.pt/$kurt-koffka)>.

*psicanálise*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-04-18]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$psicanalise](http://www.infopedia.pt/$psicanalise)>.

Wertheimer. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-04-15]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$wertheimer](http://www.infopedia.pt/$wertheimer)>.





**ANEXO I – Solicitação da autorização para desenvolvimento do projeto (Re)Conhecer dirigida ao Diretor da Escola Básica Integrada de Eixo.**

Ex.m.º Sr. Director  
Agrupamento de Escolas de Eixo  
Escola Básica Integrada de Eixo

**Universidade de Aveiro**

mcac| Mestrado de Criação Artística e Contemporânea

**Da ideia ao projecto: uma abordagem à arte contemporânea na disciplina de EVT.**

Venho por este meio apresentar uma proposta de trabalho no âmbito do mestrado de Criação Artística e Contemporânea, da Universidade de Aveiro, intitulado “ Da ideia ao projecto: uma abordagem à arte contemporânea na disciplina de EVT”.

O projecto tem como principal objectivo o desenvolvimento do processo artístico em contexto educativo, aproximando a arte contemporânea dos alunos - segundo ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Pretende-se explorar alguns dos conceitos actuais que norteiam as questões de Espaço-Tempo/ Espaço-Lugar<sup>18</sup>, com vista à valorização dos discursos sobre Educação Artística e o desenvolvimento estético do individuo. Através de experiências significativas, promover o processo de ensino - aprendizagem, com especial enfoque na forma como o individuo se relaciona com o meio onde se insere.

Esta proposta de trabalho visa estabelecer uma relação entre o(s) artista(s) e o desenvolvimento de projectos em populações que esboçam os paradigmas da sociedade actual; o encontro com as necessidades actuais de se entender e viver arte e seu desenvolvimento e implementação nas escolas.

Os principais objectivos são:

- A educação Artística como um processo abrangente em permanente desenvolvimento ao longo da vida;
- Destacar o processo de criação artística na promoção do processo de ensino-aprendizagem, passível de ser apreendido por todos e não apenas, um campo de formação de artistas;

---

<sup>18</sup> Conceitos a desenvolver na tese de mestrado em curso.

- Promover a educação artística como meio de questionar, comunicar, conhecer e compreender o mundo.

De acordo com as competências definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico, em articulação com a planificação anual da disciplina, dar-se-á cumprimento aos documentos em vigor.

A proposta apresentada pretende ser desenvolvida com a turma B, do quinto ano, em contexto de sala de aula, organizado em três fases distintas: Apresentação/ Identificação, Exploração/ Experimentação e Montagem/ Exposição.

No final, pretende-se apresentar uma exposição, nos diversos espaços da escola, como efeito da materialização dos seus resultados e da aprendizagem recíproca entre os participantes e a comunidade escolar.

O que aqui se pretende é valorizar o processo de descoberta, experimentação, leitura, interpretação e síntese da informação recolhida. Este projecto pretende incidir em três eixos fundamentais: compreensão (saber ver), análise crítica (saber interpretar) e produção (saber fazer). O “saber fazer” dirigido a um público infanto-juvenil, permite despertar aspectos que se prendem essencialmente com o saber detectar e resolver problemas com o recurso a métodos, instrumentos e materiais específicos da produção visual, qualquer que ela seja: gráfica, plástica, performativa, fílmica, multimidiática. É sob esta perspectiva que serão dirigidas as diferentes propostas de trabalho, procurando estimular a criatividade e potenciando as interacções entre os alunos e o meio, como objecto de fruição estética.

Proposta apresentada por Ângela Cristina M. C.Vargues, docente contratada do grupo 240 – EVT.

Grata pela atenção.

Eixo, 22 de Fevereiro de 2010

---

(Ângela Cristina M.C.Vargues)

**ANEXO II– Aprovação do Diretor aos pedidos solicitados.**

*Recebido*  
A docente deveu ter a  
autorização dos Enc. de Educação, dos  
alunos do 5º B, para realizar o estudo.  
5 Março 2010  
[Assinatura]

Ex.m.º Sr. Director  
Agrupamento de Escolas de Eixo  
Escola Básica Integrada de Eixo

**Universidade de Aveiro**  
mca| Mestrado de Criação Artística e Contemporânea  
**Da ideia ao projecto. Um modelo para ensinar arte contemporânea em EVT.**

Venho por este meio, solicitar a autorização de V. Ex.ª para a utilização de registos fotográficos e vídeo, no âmbito do trabalho de projecto que pretendo desenvolver com a turma B, do 5.º ano. O desenvolvimento das propostas de trabalho, ao longo das várias aulas/ sessões, implica a utilização desses equipamentos, por parte de alunos e professor (es), assim como o levantamento fotográfico de vários espaços da escola.

Proposta apresentada por Ângela Cristina M. C.Vargues, docente contratada do grupo 240 – EVT.

Grata pela atenção.

Eixo, 02 de Março de 2010  
[Assinatura]  
(Ângela Cristina M.C.Vargues)

*Vi a ideia e aceitei. Certo*  
*Ângela Cristina Vargues*  
*12 Março 2010*

### ANEXO III – Autorizações enviadas aos Encarregados de Educação.



Escola Básica Integrada de Eixo

2009/2010

**Educação Visual e Tecnológica**

No âmbito do programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) e a partir da exploração criativa com a turma, pretende desenvolver-se um projeto de trabalho que implica uma recolha fotográfica e vídeo, dentro e fora da sala de aula. Serão feitas diversas explorações gráficas e visuais, abordando os conteúdos da disciplina. No final, o trabalho será exposto num dos espaços da escola. Uma vez que se trata de divulgação de imagens, venho por este meio informar V.Ex.º e solicitar o preenchimento do destacável.

Obrigado pela atenção.

Prof. Responsável

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Eixo, 01 de Março de 2010



Escola Básica Integrada de Eixo

2009/2010

**Educação Visual e Tecnológica**

\_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do aluno

\_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_ da turma \_\_\_\_ do \_\_\_\_ ano, **autorizo/não autorizo** o meu educando(a) a ser fotografado/ filmado, a fim de participar na actividade proposta pela disciplina de EVT.

O (A) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

**ANEXO IV** – Enunciado de exercício para desenvolver no âmbito do projeto (Re)Conhecer.



**Escola Básica Integrada de Eixo**

2009/ 2010

**Educação Visual e Tecnológica**

**Recolha de 10|03|2010 a 17|03|2010**

Esta semana vais realizar uma pequena tarefa, para que fiquemos a conhecer os vários percursos/trajectos que cada um faz até chegar à escola. Vais ter de observar com atenção tudo o que é necessário preparar e o caminho diário que fazes de casa → escola e escola → casa. Para o conseguires, vais fazer a recolha dos vários objetos que utilizas no dia-a-dia, os quais deves trazer para a aula de dia 17. Podes tornar o exercício mais interessante se fizeres a recolha de tudo o que faz parte da rotina diária e que identifiquem o lugar onde vives.

- Mapas, bilhetes e horários ( autocarro, comboio);
- senhas de almoço, ementa da semana;
- organização do horário dispendido na realização das tuas actividades diárias ( podes elaborar registos gráficos/desenhos, para ilustrar a tua rotina);

- recolha de imagens publicitárias :

- sacos de plástico da mercearia e das lojas,
- cartões de publicidade das lojas locais,
- bilhetes de cinema,
- sociedade recreativa,
- banda, igreja/ catequese,
- ginásio,... ( ou atividades extra-aula).

- Outros

\_\_\_\_\_;

\_\_\_\_\_ .

Atenção: deves  
organizar os objectos  
por data!

**ANEXO V** – Enunciado de exercício a desenvolver durante a interrupção da Páscoa, integrado no 1.º momento “Conheço o que vejo, não sei como o vê”.



## **Escola Básica Integrada de Eixo**

2009/ 2010

### **Educação Visual e Tecnológica**

Durante a interrupção vais poder continuar a fazer registos, para isso podes utilizar o teu “livro de artista” e utilizar as diversas técnicas que tens vindo a aprender na sala de aula. Para além disso, vais usar a máquina fotográfica, para que possas tirar **uma foto por dia**. Na primeira semana, podes seguir as sugestões dadas para que te inspires, e depois veremos os diferentes resultados. Durante a segunda semana, vais ser tu a decidir! Não te esqueças que o importante é tirares sobre coisas dadas na aula, sobre o lugar onde vives.

Como só deves tirar uma fotografia por dia, deves pensar muito bem!

27|03|2010 – a minha rua;

28|03|2010 – esconderijos;

29|03|2010 – o meu retrato;

30|04|2010 – as pessoas;

01|04|2010 – o monumento;

02|04|2010 – as coisas muito velhas que existem e ainda se usam.

**BOM TRABALHO!**



01.JPG

02.JPG

03.JPG

04.JPG



05.JPG



06.jpg



07.JPG



08.JPG



09.JPG



10.JPG



11.JPG



12.JPG



13.JPG



14.JPG



15.JPG



16.JPG



17.JPG



18.JPG



19.JPG

01|02 - A minha rua

03|04 –Esconderijos

05- O meu retrato

06- As pessoas

07|08- Os monumentos

10|11|12|13|14|15|16|17|18 – as coisas muito velhas que existem e ainda se usam.

## ANEXO VI – Planificação.



*Agrupamento de Escolas de Eixo - Escola Básica Integrada de Eixo*  
 Departamento de Expressões - Ano Lectivo 2009-10  
 Disciplina: **EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA – 5º Ano**

### Planificação a Médio Prazo – 2.º Período | 3.º Período

*Da ideia ao projeto- um recurso/uma abordagem á arte contemporânea em EVT.*

Período de realização

03/03/2010 a 30/06/2010

#### Unidade de Trabalho:

“Conheço o que vejo,  
 não sei o que vês.”

“Viajar sem sair do  
 Lugar.”

“O teu Lugar, o nosso espaço.”

Conteúdos Programáticos	Competências Específicas	Níveis de Competência	Experiências de Aprendizagem / Estratégias	Materiais / Recursos	Avaliação (Modalidades e Instrumentos)	n.º aulas
Problemática do sentido  Imagem na Comunicação  Organização do Espaço  Representação do Espaço  Elementos da Forma  Natureza da cor  A cor no envolvimento	- Produzir objectos plásticos explorando temas, ideias e situações.  - Organizar com funcionalidade e equilíbrio visual os espaços bidimensionais.  - Utilizar elementos definidores da forma – ponto, linha, plano, volume, luz/cor, textura e estrutura – nas experimentações plásticas.  - Utilizar materiais e recursos disponíveis, com base em critérios preestabelecidos.	-Utiliza diferentes meios expressivos de representação.  -Organiza com funcionalidade e equilíbrio visual o espaço bi. e tri.  -Selecciona os materiais e técnicas adequados para aplicar na resolução de problemas concretos, tendo em conta as suas qualidades estéticas.  -Utiliza elementos definidores da forma – ponto, linha, forma e cor – nas experimentações plásticas com intenção funcional.	- Apresentação de um projecto para exploração do processo artístico e abordagens artísticas a partir do meio envolvente.  - Organização das tarefas a realizar (fases) e distribuição do material para organizar o processo de trabalho;  ▪ Preparação de um bilhete-postal através de texto/ ilustração dirigido a um elemento da escola (colegas/ profs. / funcionários); ▪ Registo fotográfico do destinatário num dos locais da escola.  ▪ Afixação de várias fotografias sobre Eixo e o percurso de Aveiro_ Eixo; ▪ Selecção de uma imagem; ▪ Desenho de observação a partir de uma imagem, através do desenho com a técnica marcador preto, num suporte A2 de papel cavallinho. ▪ Pesquisa e recolha de informação sobre o Lugar onde habitam com o levantamento de objectos do seu dia-a-dia –dia, nomeadamente, horários, bilhetes de autocarro, “merchandising”, mapas, objectos naturais,... ▪ Registos diários através do desenho, pintura, recorte e colagem num “livro de artista”;  ▪ Escolha de um objecto natural/ artificial .	<b>Materiais:</b> •Lápis HB; •Borracha branca; •Cola branca; •Papel cavallinho A3 e A2; •Bilhete-postal; •Máquina fotográfica descartável; •Câmara fotográfica; •Câmara de video; •Portfolio; •Guache; •Lápis de cor; •Marcador preto; •Pano; •Godés; •Copo; •Régua de 50 cm; •X- acto; •Tesoura; •Fichas informativas; •Fita-cola; •Compasso; •Pincéis; •Trinças; •Projector multimédia; •Computador; •Mapas; •Tela; •Pano crú; •Fio de algodão; •Material publicitário (folhetos, merchandising, horários, sacos de plástico,...);	- A Avaliação é contínua, feita com base no desenrolar dos trabalhos.  Tem como referência as finalidades da disciplina e define-se pelos parâmetros: - Técnicas - Conceitos - Processo - Percepção - Expressão - Valores e atitudes  O levantamento de dados para avaliação é feito através de:  - Trabalhos arquivados ao longo do processo.  - Observação directa de operações técnicas, do comportamento, organização, métodos de trabalho e autonomia,	14

mcac  
 mestrado de Criação Artística e Contemporânea





**Agrupamento de Escolas de Eixo - Escola Básica Integrada de Eixo**  
 Departamento de Expressões - Ano Lectivo 2009-10  
 Disciplina: **EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA – 5º Ano**

Relação técnicas/materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceitar o apoio dos outros nos esforços de aperfeiçoamento próprio e apoiar os esforços dos companheiros, promovendo a entreatajuda.</li> <li>- Situar a produção de artefactos/objectos e sistemas técnicos nos contextos históricos e sociais de produção e consumo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mantém comportamentos saudáveis e seguros durante o trabalho prático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registo de observação (com vários materiais e técnicas) de elementos naturais/artificiais representando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma (linha de contorno)</li> <li>- Estrutura,</li> <li>- Textura,</li> <li>- Luz/cor.</li> </ul> </li> <li>▪Estudo da cor para pintura do elemento atrás referido:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cores primárias/ cores secundárias;</li> </ul> </li> <li>▪Pintura e/ou desenho do elemento seleccionado com várias técnicas e em suportes diversificados;</li> <li>▪ Preparação de uma tela com o mapa de Eixo, onde os alunos terão oportunidade de desenhar/ pintar o seu objecto pessoal através da exploração do conteúdo Luz/ Cor.</li> <li>▪ Organização das suas recolhas diárias e exploração criativa das mesmas numa superfície de tecido ( pano cru) e fio de algodão.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo dos resultados em grelhas de avaliação.</li> <li>- Fichas de autoavaliação.</li> </ul>	
----------------------------	--	--	---	--	---	--

**Observ.:** Em paralelo, os alunos irão desenvolver propostas de trabalho, como a recolha fotográfica a partir de temas dados ( na interrupção da Páscoa ) e o registo vídeo de uma entrevista informal,... Pretende-se que os alunos interajam para a realização do trabalho final.